

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ГАБІТУС

Науковий журнал

Випуск 28



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

Редакційна колегія:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор

Лісеєнко Олена Василівна – доктор соціологічних наук, професор

Алісаускієне Мілда – доктор соціальних наук, професор

Бендаравечіне Ріта – доктор соціальних наук та порівняльної політики, асоційований професор

Ендріулайтієне Ауксе – доктор психологічних наук, професор

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор

Хижняк Лариса Михайлівна – доктор соціологічних наук, професор

Шебанова Віталія Ігорівна – доктор психологічних наук, професор

Волошенко Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент

Науковий журнал «Габітус» включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з психологічних та соціологічних наук (спеціальності: 053. Психологія, 054. Соціологія) відповідно до Наказу МОН України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.habitus.od.ua

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 8 від 30.08.2021 року)**

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Науковий журнал «Габітус» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22415-12315P від 22.11.2016 року)

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1**МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ****Доброскок С.С.**

НОВІТНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ
В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ НАУЦІ:
РЕЗУЛЬТАТИ СИСТЕМАТИЧНОГО ОГЛЯДУ.....9

Солодько С.Ю.

ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО: ОСНОВНІ ПІДХОДИ
ДО ОБЧИСЛЕННЯ ІНДИКАТОРА ТРАНСФОРМАЦІЇ.....20

СЕКЦІЯ 2**СПЕЦІАЛЬНІ ТА ГАЛУЗЕВІ СОЦІОЛОГІЇ****Дєточка О.Д.**

СОЦІОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ:
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИБІРКОВОЇ СУКУПНОСТІ
ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ.....25

Мальцева О.В.

МОНІТОРИНГ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМУ
ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ/СНІДУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....31

СЕКЦІЯ 3**ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ****Астремська І.В.**

ОСОБЛИВОСТІ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ ТЕХНІЧНОГО ТА КЛАСИЧНОГО ВНЗ37

Бригадир М.Б.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ СІМЕЙНОЇ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ.....42

Савицька О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО СТРЕСУ
СТУДЕНТАМИ-ПЕРШОКУРСНИКАМИ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ.....47

СЕКЦІЯ 4**ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ****Булгакова О.Ю.**

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ.....54

Горецька О.В., Колпакчи О.С.

МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ.....59

Дейниченко Л.М., Свіденська Г.М., Маннапова К.Р. ДИНАМІКА РЕФЛЕКСИВНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ САМОСПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	64
Журавель А.В., Рябко Ю.В. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ.....	69
Завгородня О.В., Минаєнко Т.А. ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ПІДЛІТКА В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДО СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ШКОЛИ.....	74
Москальов М.В., Логвись О.Я. ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ	79
Нефедова Т.О. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОНКОЛОГІЧНИХ ПАЦІЄНТІВ З РАКОМ МОЛОЧНОЇ ЗАЛОЗИ.....	86
Ніколаєнко С.О., Терещеня І.О. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РІВНІВ СХИЛЬНОСТІ ДО СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА НАПРУЖЕНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ У ПІЗНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	94
Руденок А.І., Грабовець С.Р. ВІКОВІ ТА ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ У ДІТЕЙ.....	100
Ситнік С.В., Смокова Л.С. ПРОЯВ УПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	105
Холостенко Ю.В., Чернякова О.В., Кухар Т.В. ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОСТІ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	112
Yablonska T.M. IMPLEMENTATION OF ROLE PLAY SITUATIONS IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS' TRAINING AND THEIR PSYCHOLOGICAL IMPACT ON STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITIES.....	117
 СЕКЦІЯ 5 ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ	
Булатов В.А. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ІНТЕР'ЄРУ РОБОЧОГО МІСЦЯ НА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ СТАН ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНЕРА.....	122
Лук'янчук Н.В., Кривошопка Н.Ю. ВИКОРИСТАННЯ АНТИСТРЕСОВИХ ЗАХОДІВ ІЗ МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАЦІ.....	127
Максимова Н.Ю., Красілова Ю.М. РОЗМЕЖУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	131

СЕКЦІЯ 6**СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ****Бойко-Бузиль Ю.Ю.**САМОГУБСТВА СЕРЕД УВ'ЯЗНЕНИХ/ЗАСУДЖЕНИХ:
СУТНІСТЬ ТА ЗАПОБІГАННЯ136**Гончарук Н.М.**ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ КОНСТРУКТІВ
У ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....141**Денисенко А.О., Власова С.Б.**

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК НА СІМЕЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....147

Коковіхіна О.С.ЗМАГАННЯ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ГЕРОЯ
В ЧАРІВНІЙ КАЗЦІ152**Макарова О.П.**ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ АГРЕСИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ НА ЕТАПІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....158**Федоришин Г.М., Гнидюк В.І.**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ
АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ.....162**НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....167**

CONTENTS

SECTION 1**METHODOLOGY AND METHODS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH****Dobroskok S.S.**LATEST RESEARCH OF TOLERANCE IN MODERN FOREIGN SCIENCE:
RESULTS OF THE SYSTEMATIC REVIEW.....9**Solodko S.Yu.**THE INFORMATION SOCIETY: KEY APPROACHES
FOR CALCULATING THE INDICATOR OF TRANSFORMATION.....20**SECTION 2****SPECIAL AND BRANCH SOCIOLOGIES****Dietochka O.D.**SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE:
PROBLEMS OF FORMATION OF A SAMPLE POPULATION
AND POSSIBLE WAYS TO OVERCOME THEM.....25**Maltseva O.V.**MONITORING OF SOCIO-PEDAGOGICAL DIRECTION
OF HIV / AIDS PREVENTION IN HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS OF UKRAINE.....31**SECTION 3****GENERAL PSYCHOLOGY. HISTORY OF PSYCHOLOGY****Astremska I.V.**PECULIARITIES AND DETERMINANTS OF PERSONAL-PROFESSIONAL
FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS OF TECHNICAL
AND CLASSICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....37**Bryhadyr M.B.**THEORY AND METHODOLOGY
OF FAMILY POSITIVE PSYCHOTHERAPY.....42**Savytska O.V.**THE PECULIARITIES OF OVERCOMING EXAMINATION STRESS
BY FIRST-YEAR STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ANXIETY.....47**SECTION 4****PERSONALITY PSYCHOLOGY****Bulhakova O.Yu.**

VALUE ASPECTS OF STUDENTS' SOCIAL INTERACTION.....54

Horetska O.V., Kolpakchy O.S.THE PLACE OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS
IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY.....59

Deinychenko L.M., Svidenska H.M., Mannapova K.R. DYNAMICS OF REFLEXIVITY AND FEATURES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS' SELF-PERCEPTION.....	64
Zhuravel A.V., Riabko Yu.V. DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S IMAGINATION BY MEANS OF ART THERAPY: AN EMPIRICAL RESEARCH.....	69
Zavhorodnia O.V., Mynaienko T.A. PECULIARITIES OF ADOLESCENTS SELF-AFFIRMATION IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE MIDDLE SCHOOL.....	74
Moskalov M.V., Lohvys O.Ya. THE USE OF COACHING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER AS AN IMPORTANT FACTOR OF COMPETITIVENESS OF THE PROFESSION.....	79
Nefedova T.O. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING STRUCTURE IN BREAST CANCER PATIENTS.....	86
Nikolaenko S.O., Tereshchenia I.O. EMPIRICAL STUDY OF RELATIONSHIP BETWEEN LEVEL OF DISPOSITION TOWARDS SUICIDAL BEHAVIOR AND TENSION OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN LATE YOUTH.....	94
Rudenok A.I., Hrabovets S.R. AGE AND GENDER FEATURES EXPERIENCE OF FEAR IN CHILDREN.....	100
Sytnik S.V., Smokova L.S. MANIFESTATION OF SELF-CONFIDENCE IN INTERPERSONAL INTERACTION.....	105
Kholostenko Yu.V., Cherniakova O.V., Kukhar T.V. PECULIARITIES OF MODERN STUDENTS' INDEPENDENCE FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS.....	112
Yablonska T.M. IMPLEMENTATION OF ROLE PLAY SITUATIONS IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS' TRAINING AND THEIR PSYCHOLOGICAL IMPACT ON STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITIES.....	117
 SECTION 5 PSYCHOLOGY OF WORK	
Bulatov V.A. THE FEATURES OF THE INFLUENCE OF THE INTERIOR OF THE WORKPLACE ON THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATE OF THE GRAPHIC DESIGNER.....	122
Luk'ianchuk N.V., Kryvoshapka N.Yu. USE OF ANTI-STRESS MEASURES TO INCREASE WORK EFFICIENCY.....	127
Maksymova N.Yu., Krasilova Yu.M. DISTRIBUTION OF COMPETENCES OF SOCIAL TEACHER AND PRACTICAL PSYCHOLOGIST.....	131

SECTION 6**SOCIAL PSYCHOLOGY. LEGAL PSYCHOLOGY****Boiko-Buzyl Yu.Yu.**SUICIDE AMONG PRISONERS/CONVICTED PERSONS:
ESSENCE AND PREVENTION.....136**Honcharuk N.M.**PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF SOCIAL CONSTRUCTS
IN PSYCHODIAGNOSTIC RESEARCH.....141**Denysenko A.O., Vlasova S.B.**INFLUENCE OF WOMEN'S PROFESSIONAL ACTIVITIES
ON FAMILY WELL-BEING.....147**Kokovikhina O.S.**COMPETITION AS A FACTOR OF FORMATION
OF THE HERO'S PERSONALITY IN A MAGIC FAIRY TALE.....152**Makarova O.P.**THEORETICAL STUDY OF GENDER DIFFERENCES OF AGGRESSIVE POLICE
BEHAVIOR AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING.....158**Fedoryshyn H.M., Hnydiuk V.I.**ORGANIZATIONAL AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS
OF PROCRASTINATION IN STUDENTS.....162**A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....167**

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

НОВІТНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ НАУЦІ: РЕЗУЛЬТАТИ СИСТЕМАТИЧНОГО ОГЛЯДУ

LATEST RESEARCH OF TOLERANCE IN MODERN FOREIGN SCIENCE: RESULTS OF THE SYSTEMATIC REVIEW

Стаття присвячена висвітленню результатів вивчення сучасних наукових підходів до трактування толерантності як норми співіснування країн та громадян у них. Зазначається, що перспективним науковим завданням є здійснення систематичного огляду і системного аналізу новітніх психологічних і суміжних із ними досліджень толерантності, які представлені в зарубіжній науковій літературі за останні п'ять років. Ці розвідки надаватимуть наукове уявлення про світові тенденції у вивченні сучасних підходів до толерантності як фундаментального універсального принципу, на якому базуються людські взаємовідносини.

Стаття репрезентує психологічне визначення толерантності, за яким толерантність – це терпимість, поблажливість до когось або чогось. Це настановлення на ліберально поважні відносини ставлення і сприйняття зрозумінням поведінки, переконань, національних та ін. традицій і цінностей інших, які відрізняються від власних. Толерантність сприяє попередженню конфліктів і встановленню взаєморозуміння.

Зміст статті є результатом аналізу зарубіжних розвідок, які висвітлюють: а) проблеми етнічної толерантності, проявленої в багатоетнічному суспільстві; б) діагностику виховання і розвитку толерантності у студентів в освітньому процесі ЗВО; в) мовну і лінгвістичну толерантність; г) толерантність як імператив; д) юридичну толерантність; е) толерантність систем машинного перекладу; є) психологію інтолерантності; ж) толерантність у спілкуванні; з) адаптивну толерантність; 4) соціально-психологічну і міжгрупову толерантність та ін. У висновках зазначається, що в цивілізованому світі толерантність стає загальнолюдським принципом перцепції, інтеракції і комунікації між різними націями, принципом збереження миру планетарним людством, забезпечення гармонії у співіснуванні та успішній і продуктивній взаємодії.

Незважаючи на галузь науки або аспект дослідження, центральним ланцюгом будь-якої розвідки залишаються людина та її психічна властивість виявляти або не виявляти толерантність.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, терпимість, системний аналіз, дослідження.

The article is devoted to the coverage of the results of studying the modern scientific approaches to interpretation of tolerance as a norm of countries and citizens coexistence in them. It is noted that: 1) a promising scientific task is to carry out a systematic review and systematic analysis of the latest psychological and related to them research on tolerance, which are presented in the foreign scientific literature over the past five years. These explorations will provide a scientific insight into existing global trends in the study of modern approaches to tolerance as a fundamental universal principle on which human relationships are based.

The article represents a psychological definition of tolerance according to which the tolerance is the forbearance, indulgence towards someone or something. This is an instruction to the liberal respect of attitudes and acceptance with understanding of behavior, beliefs, national and others traditions and values that differ from their own. Tolerance helps to prevent conflicts and establish mutual understanding.

The content of the article is the result of foreign investigations, which covers: a) the problems of ethnic tolerance manifested in a multiethnic society; b) diagnostics of education and development of tolerance in students in the educational process of higher schools; c) language and linguistic tolerance; d) tolerance as an imperative; e) legal tolerance; f) tolerance of the machine translation systems; g) psychology of intolerance; g) tolerance in communication; h) adaptive tolerance; i) socio-psychological and intergroup tolerance, etc. In the conclusions it is stated that in the civilized world tolerance becomes a universal principle of perception, interaction and communication between different nations, the principle of preserving peace by planetary humanity, ensuring of harmony in coexistence and successful and productive interaction.

Regardless of this or that branch of science, or this or that aspect of research, the central chain of any investigation remains a man and his mental ability to show or not to show tolerance.

Key words: tolerance, intolerance, tolerance, forbearance, systemic analysis, research.

УДК: 316.547.5 (100) «2016/2021»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.1>

Доброскок С.С.
здобувач
Університет Григорія Сковороди
у Переяславі

Постановка проблеми дослідження. Ідея толерантності у світі, зокрема в Європі, втілювалася в науку у вигляді концепції «мультикультуралізму», що означала підтримку культурної різноманітності у світовому просторі і окремо взятій країні, терпимість до Іншого в усіх його

проявах. Нетолерантність до представників інших релігій, культур, поглядів підлягала суспільному осуду.

В 1995 році прийнята Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО (Declaration of principles of tolerance), в українському пере-

кладі – «Декларація принципів терпимості». Вона визначає толерантність як повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, як чесноту, яка уможливує досягнення миру [1; 6]. Серед багатьох аспектів проблеми толерантності (соціальної, гендерної, психологічної, професійної, релігійної, політичної, мовної, освітньої, стосовно інвалідів, інклюзивної, сексуально орієнтованої та ін.) особливе значення на початку XXI століття набули її мовна, гендерна, міжкультурна, етнорасова і конфесійна складники. 16 листопада відзначається Міжнародний день, присвячений терпимості (International Day for Tolerance). У сучасному світі толерантність забезпечується створенням символів, які відповідають загальнолюдським цінностям на кшталт прав людини, демократії, миру. Нині толерантність стає нормою існування багатьох цивілізованих країн і їх громадян.

З огляду на це перспективним науковим завданням є здійснення систематичного огляду і системного аналізу новітніх психологічних і суміжних із ними досліджень толерантності, які представлені в зарубіжній науковій літературі за останні п'ять років. Ці розвідки надаватимуть наукове уявлення про світові тенденції у вивченні сучасних підходів до толерантності як фундаментального універсального принципу, на якому базуються людські взаємовідносини, окремі суспільства і світ загалом. Отже, мета статті – описати результати системного аналізу новітніх зарубіжних досліджень у галузі толерантності, презентувати вектори психологічних та інших досліджень толерантності в сучасній світовій науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «толерантність» має кілька тлумачень і вживається в різних галузях природних, соціально-психологічних та інших наук. Історично першою формою прояву толерантності була віротерпимість. Етимологічно слово «толерантність» походить від латинського слова *tolerantia*, що означає «витривалість», «стійкість». У багатьох культурах поняття «толерантність» є своєрідним синонімом «терпимості». Більшість тлумачних словників XX століття визначають «толерантність» як терпимість до чужого образу життя, чужої поведінки, чужих звичаїв, почуттів, вірувань, думок, ідей тощо. У сучасну українську мову це слово прийшло з англійської – *tolerance* – «терпимість, готовність приймати поведінку і переконання, які відрізняються від власних, навіть якщо ви не погоджуєтеся або не приймаєте їх». Семантичне поле слова «толерантність» є сегментом семантичного поля «терпимість», але з деяким зрушенням у бік поняття «прийняти» [3]. І.А. Стернін зазначає, що слова *толерантність* і *терпимість* за значенням не

збігаються. Терпимість – слово старе, для нас звичне, воно означає *терпіння* людини *щодо «поганого»*. Толерантність – слово нове, запозичене, воно означає *терпіння щодо іншого, другого, несхожого*. Проявляти толерантність – це вважати, що якщо хтось не такий, як ти, або він учиняє щось не так, як ти, це зовсім не значить, що він поганий і що його потрібно змусити відмовитися від його власних звичаїв, думок.

Цей науковець також зазначає, що існує багато видів толерантності, вона багатоліка. Проте вона не поширюється на порушення моралі або законів, на злочинну діяльність – їх не можна терпіти і необхідно припиняти. У будь-якій цивілізованій країні громадянам потрібні як терпимість, так і толерантність [7].

Отже, слово «толерантність» хоча і вживається як синонім «терпимості», несе в собі інші смисли: це не пасивна позиція (терпіти значить наступати на себе, уступати комусь). Толерантність – це активна соціально-психологічна поведінка, до якої людина приходять свідомо і добровільно [4, 5].

У психології *толерантність* – це не тільки терпимість, поблажливість до когось або чогось. Це *настановлення* на ліберально поважні відносини *ставлення і сприйняття з розумінням* поведінки, переконань, національних та ін. традицій і цінностей інших, які відрізняються від власних. Толерантність, як обґрунтовано стверджують психологи, сприяє попередженню конфліктів і встановленню взаєморозуміння між людьми [2].

Систематичний огляд і системний аналіз зарубіжних досліджень толерантності засвідчив, що толерантність представлена в зарубіжній науці нині в багатьох аспектах. Серед них кілька розвідок присвячені *етнічній толерантності*, проявленій в *багатоетнічному суспільстві*.

Так, проблема мовної стратегії сім'ї як фактора формування етнічної толерантності в поліетнічному суспільстві вирішується в дослідженні О. Максимової, О. Рассолової і Л. Нагматуліної. Автори зазначають, що формування інтерактивної мовної стратегії в сімейному просторі має розглядатися в контексті формування етнічної толерантності. Автори доводять, що в сучасних умовах мовного різноманіття інтенсивна взаємодія різних мов, володіння кількома мовами є невід'ємною вимогою та гарантом діалогового спілкування у просторі різних етнічних груп. Використовуючи стратегію якісного аналізу, автори демонструють вплив мовної стратегії сім'ї на формування установок про етнічну толерантність, уводять у науковий обіг такі терміни, як внутрішньосімейні трансфери, мовна поведінка, цифрове середовище, етнічна толерантність, для характеристики інтерактивної мовної стратегії сім'ї [16].

М. Гірш, М. Веркуйтен, К. Йогісваран обґрунтували, що життя з огляду на різноманітність вимагає, щоб члени суспільства іноді приймали позагрупові практики, які окремі індивіди особисто не схвалюють (тобто виявляли толерантність). Використовуючи експериментальний дизайн, ці науковці дослідили терпимість більшості голландців до суперечливих практик із різним ступенем морального занепокоєння, здійснених культурно несхожою (мусульманською) або подібною (ортодоксальною протестантською) меншиною. Крім того, вони дослідили, чи впливали аргументи «за» чи «проти» (або в поєднанні обох) у конкретній практиці на прояв толерантності. Результати засвідчили, що учасники виявляли меншу толерантність до провокаційних практик, коли це було пов'язано з мусульманами, а не ортодоксальними протестантами, але не тоді, коли така практика викликала високий ступінь морального занепокоєння. Це вказує, як довели науковці, на те, що протидія конкретній практиці – це не просто питання неприязні до мусульман. Вона може спричинити й несхвалення специфічної практики. Сформульовані аргументи не мали постійного впливу на рівень прояву толерантності до практик [14].

Актуалізується в науковому просторі зарубіжних країн і така проблематика, як *толерантність до репрезентації гендерної і сексуальної різноманітності*. Автори дослідження М.Дж. Тестолін, Дж.Р. Санфеліце і А. Луїздос Сантос Сільва проаналізували та обговорили поведінку майбутніх учителів у Valedos Sinos/RS на основі концепції толерантності та солідарності щодо репрезентації гендерної та сексуальної різноманітності в розважальних ЗМІ. Дані були зібрані дослідниками під час сесій фокусної групи та шести індивідуальних напівструктурованих інтерв'ю. Вони проаналізували ці дані, використовуючи методологію аналізу змісту й виявили, що більшість учасників виступають за представництво гендерної та сексуальної різноманітності в розважальних ЗМІ. Однак деякі інформанти підкреслювали необхідність обмеження таких представництв, наприклад, конкретним часом, уникаючи їх серед відкритих телевізійних каналів. Це змусило науковців вважати, що їхні думки ґрунтуються на толерантності та політично коректній мові, яка, можливо, приховує віру в перевагу та спробу накласти цензуру на простір, обіг та висловлювання людей, які не гетеронормативні [30].

Велику увагу дослідники з різних країн приділяють вирішенню проблем *розвитку й виховання толерантності студентів в освітньому процесі ЗВО*. Зокрема, про шляхи розвитку міжнаціональної толерантності у студентів педагогічних ЗВО йдеться в презентова-

них результатах дослідження групи вчених із Росії. У цій розвідці на основі робіт О. Асмолова, Б. Барбера, Дж. Беррі, М. Міріманової, В. Лекторської, Г. Солдатової та ін. дослідники уточнили мету і завдання розвитку міжнаціональної толерантності в майбутніх вчителів, а також систематизували її основні критерії та показники. Також вони презентували комплекс педагогічних умов, що забезпечує формування міжнаціональної толерантності у студентів педагогічних ЗВО. До означеного комплексу входять такі компоненти: а) впровадження активних дидактичних форм і інтерактивних методів навчання в освітній процес, які сприяють формуванню толерантного світогляду учнів; б) організація міжособистісної взаємодії студентів педагогічних ЗВО шляхом включення їх у дослідницьку діяльність; в) актуалізація досвіду толерантного міжнаціонального спілкування майбутніх учителів через впровадження епізодів толерантності в освітній процес; г) формування у студентів педагогічних факультетів компетенції в галузі забезпечення розвитку міжнаціональної толерантності школярів в процесі навчання [27].

В іншому дослідженні розкривається вплив педагогів-викладачів (ТЕ) на розвиток *епістемології та толерантності майбутніх учителів* (ПТ), які навчаються за нещодавно запровадженою 4-річною програмою бакалавра (BEd), що пропонується в Департаментах освіти університетів (DoEU) та державних коледжах освіти (GCE) в Пакистані. Нова програма (BEd) є частиною реформування освіти вчителів в Агентстві США з міжнародного розвитку (USAID) в Пакистані для обмеження пропаганди екстремістських цінностей, яка причетна до поширення екстремізму (відданість крайнім поглядам і діям). Викладена політика та рекомендована програмою практика ґрунтуються на принципах конструктивізму, критичного мислення, креативності та ефективної комунікації, які, як очікують автори, визначатимуть способи концептуалізації знань та умінь, а також ставлення студентів до різних соціальних вимірів. Враховуючи, що вищезазначені реформи не зосереджувалися на розвитку викладачів, дослідники зауважують, що варто вивчити те, як традиційно навчені викладачі проваджують цю нову програму, і те, якою мірою вони формують епістемологію та ставлення майбутніх вчителів. За допомогою описового й кількісного дизайну в цьому дослідженні зібрано дані про епістемічність та розвиток толерантності студентів DoEU та GCE. Також були зібрані дані про епістемологію ТЕ, толерантність, взаємодію викладачів і студентів та стратегії їх навчання. Результати аналізу дають підстави дослідникам наголосити на значному співвідношенні епістемології викла-

дачів та толерантності щодо їх навчальних стратегій, а також щодо розвитку епістемології та толерантності в майбутніх вчителів [17].

Формуванню *міжетнічної толерантності* студентів університету як механізму успішної міжкультурної освіти присвячена розвідка, метою якої є з'ясування значення понятійного явища «міжетнічна толерантність» та встановлення, чи існує зв'язок між міжкультурною освітою та розвитком у студентів особистісних якостей, необхідних для реалізації міжкультурної комунікації, співвідносно з формуванням міжетнічної толерантності. Всебічний аналіз цього явища дав змогу дослідникам з'ясувати істотні характеристики досліджуваного феномена міжетнічної толерантності та простежити умови формування толерантності в полікультурному освітньому середовищі університету. На основі емпіричного підходу (анкетування, тестування та опитування) вони дійшли висновку про рівні формування міжнаціональної толерантності як ключової, індивідуально важливої якості особистості. Результати досліджень показали, що формування більш вдумливого і серйозного ставлення викладачів до цієї проблеми шляхом реалізації студентами різних видів діяльності дозволяє залучити їх до процесу міжнаціональної комунікації, вирішення міжетнічних проблем. Підбиваючи підсумок, автори зазначають, що виховання міжетнічної толерантності покращує можливості навчання студентів за рахунок розвитку активності студентів різних етносів, а також стимулювання індивідуального зростання та розширення потенціалу особистості в процесі взаємодії під час міжетнічного спілкування [12].

Толерантність як імператив (безумовна загальна моральна вимога, припис, закон, наказ) вищої освіти і демократії є предметом окремого дослідження, в якому висвітлюються виниклі глибокі занепокоєння через відсутність уваги до демонстрацій: не лише до протиріч між протестуючими та інституційними властями, а й між протестуючими та не протестуючими студентами. Звичайно, зазначає дослідник, протести за своєю природою є проявами відчутно нечуваних та невізнаних вимог та тяжких ситуацій, які роблять спалах протестуючих нестримним. Але, можливо, припускає науковець, те, що найбільш чітко визначило протести студентів, було не пристрасними закликами до економічної доступності, трансформації та деколонізації, а свідчило про їх нестабільність і часом чисту зневагу. Завданням своєї розвідки автор вбачає концептуальний розгляд толерантності як освітнього імперативу в рамках функціонування вищої освіти та реалізації демократії. Якщо вища освіта має виконувати свої обов'язки щодо суспільного блага, то вона

має, на думку дослідника, підтримувати ті чесноти, які, швидше за все, сприятимуть мирному та гармонійному співіснуванню студентів. Автор вдається до вживання таких термінів, як «насильство», «мова ненависті» [11].

У дослідженні з вивчення толерантності студентів університету вирішується *проблема діагностики терпимості* [33]. Авторами цієї розвідки представлено результати діагностичного дослідження толерантності у студентів технологічного університету, які навчаються на технічних та гуманітарних спеціальностях. Під час цього дослідження науковці використовували експрес-опитувальник «Індекс толерантності», який дав змогу оцінити загальний рівень толерантності, та опитувальник «Типи етнічної ідентичності», спрямований на виявлення етнічної ідентичності та її трансформації. Результати цього дослідження свідчать про ефективність навчальної роботи університету щодо розвитку толерантності у студентів, яка здійснювалася з урахуванням даних діагностики, та дають змогу усунути у студентів прояви непереносимості, виявити етнічну ідентичність, забезпечити позитивну динаміку змін у прояві толерантності [33].

Якою має бути освіта для вирішення проблем формування толерантності: світською чи релігійною? На це запитання намагається дати відповідь Ф. Швейцер. Автор порушує багато дискусійних питань. Перш за все, розуміння толерантності, як видається йому, потребує уточнення. Він зазначає, що існує консенсус щодо твердження про те, що толерантність набуває дедалі більшого значення з огляду на зростаючу напруженість у багатьох суспільствах. Потреба в толерантності як основі миру, схоже, зростає і зростає, зауважує дослідник. Проте водночас є й критичні погляди на толерантність. У цій перспективі концепція толерантності розглядається як недостатня, особливо для адекватного вираження відносин, заснованих на взаємності та позитивній оцінці іншого. Ось чому, вважає дослідник, необхідно запитати, яке розуміння толерантності насправді підходить для освіти, яке вводить нас у діалог, особливо з філософією, теологією та теоріями освіти. Однак концептуальних роз'яснень замало, щоб відповісти на друге питання, чи насправді релігія є джерелом толерантності, чи, точніше, перешкодою для толерантності. У цьому плані, на думку автора, стає важливим включити емпіричні висновки, особливо з психології та соціології, щодо того, як релігія, а потім і релігійна освіта, може бути пов'язана з підтримкою толерантності. Чи сприяє релігія чи релігійна освіта толерантності, чи, можливо, навіть перешкоджає толерантності? Чи правда, що, як стверджують деякі люди, «занадто багато релігії» робить людей нетерпимими?

На тлі обговорення таких питань дослідник запитує, що можна зробити в релігійній освіті, щоб насправді підтримувати толерантність, а не протистояти їй [23].

Привертає увагу зарубіжних науковців і проблема мовної і лінгвістичної толерантності, необхідної для гармонійного функціонування індивідів у різних соціальних сферах суспільства.

Так, Ф. Хабібুলліна, І. Іванова, Л. Гайнутдінова, зазначають, що пожвавлення явища *вербальної агресії* в сучасному суспільстві спонукає політиків вибирати мовні засоби вираження толерантності в дихотомії «толерантність / нетерпимість». Водночас важливість вивчення мовної толерантності зростає саме в порівняльному аспекті. Підвищена інтенсивність взаємодії між країнами в межах глобальних відносин диктує необхідність грамотного вибудовування політичних контактів. Ці автори описують різноманітність засобів дихотомії толерантності/нетерпимості в сучасному європейському політичному дискурсі, аналізуючи російські і французькі засоби масової інформації, зокрема префіксовані засоби у порівняльному аспекті. Автори зазначають, що в дихотомії «толерантність/нетерпимість» порівняння мов переважають префіксальні морфемні з негативною семантикою. Високочастотними префіксами, які передають невід’ємну природу сучасного європейського політичного дискурсу, є не-, не-, анти-, контр-/не-, де- (дес-), анти-, контр-. Додаткові негативні відтінки набувають префікси із подібним значенням: Hyper-, multi-, ultra-, Pro-, ex-; гіпер-, сюр-, про-, екс-. У функціонуванні префіксів спостерігається тенденція до уніфікації, зокрема в російській мові під впливом сучасних західноєвропейських мов. Порівнюючи словотворчі засоби вираження мовної толерантності в російському та французькому політичних дискурсах, автори виявили як загальні, так і різні особливості. Серед характерних рис обох мов вони виокремлюють використання як традиційних префіксів із позитивною, так і негативною конотацією, а також префіксів зі специфікаційними значеннями (тимчасовість, інтенсивність, територія, прихильність до чогось/когось тощо). Водночас у випадку з французькою мовою, що відображає тенденцію до єдиного критичного підходу західного політичного світу в оцінці сучасних подій, автори виявляють семантичний зсув у реалізації значень префіксів із зони традиційного нейтралітету щодо конфліктів. У російському політичному дискурсі автори спостерігають збільшення кількості запозичених префіксів, що мають міжнародний характер. Дослідники зазначають, що до цього часу залишається висока частота використання префіксальних засобів вираження нетерпимості [15].

Питання *двомовності та толерантності в поліетнічній регіональній спільноті* порушує у своєму дослідженні група науковців (М. Шахбанова, Є. Сусименко, В. Шалін, С. Самігін, В. Суміна, А. Сербіновська, Є. Ярославцева), зауважуючи, що регіональні спільноти є багатокультурними та двомовними (багатомовними). Це ускладнює взаємні контакти народів. Проблема труднощів подолання мовних бар’єрів у багатоетнічній регіональній спільноті вони вбачають у відсутності державної підтримки та спеціального правового регулювання. Одним із найкращих способів вирішення цієї проблеми вони вважають двомовність. Білінгвізм розглядають як володіння двома мовами – рідною та загальнодержавною (так звана мова-посередник). Вибір мови-посередника, як зазначають ці дослідники, визначається соціально-політичними, соціально-історичними та соціально-економічними умовами життя певної етномовної спільноти. Вони наголошують, що представники різних національностей вступають у мовні контакти між собою через державну мову, яка слугує проміжною мовою в умовах багатонаціональної держави. Однак унікальність будь-якого етнічного утворення проявляється через рідну мову. Тому необхідний розвиток гарантій мовних прав людини. Також слід вирішувати проблему двомовності, стверджують автори, на рівні законів про мови, прийнятих у поліетнічних областях, що входять до складу держави [24].

Розуміння соціальних цінностей і ставлення до них через культурну семантику на вербальному матеріалі протиставлення: «tolerance» vs «tolerantnost» – представлено в дослідженні В. Озюменко і Т. Ларіної. Автори цієї розвідки засвідчили, що багато слів, які видаються семантичними еквівалентами, насправді подаються в двомовних словниках як такі, що мають певні семантичні відмінності. Адже це, як вони зазначають, не дивно, оскільки мова є важливою частиною культури і відображає її цінності та установки. Проте ці еквіваленти можуть створити труднощі у спілкуванні та перекладі, оскільки їх схожість оманлива, а елементи їх культури не очевидні. Культурні компоненти можуть бути виявлені, як вони зауважують, за допомогою ретельного семантичного, функціонального та дискурсного аналізу, який може надати важливу інформацію про відмінності між культурами та суспільствами. Ці дослідники вважають, що лексеми, які містять інформацію про «глибинну культуру» [13], тобто культурні цінності та установки, світогляд та соціальну організацію, мають особливе значення для розуміння сучасного суспільства. В їхньому дослідженні аналізуються слова, що стосуються соціальних відносин, а саме слів, що виражають толерантність в англійській (BrE та AmE) та російській мовах, зосереджується

увага на їх подібності та відмінностях. Авторами розвідки взяті дані з англійських та російських двомовних словників, словників визначень, Британського національного корпусу (BNC) та Російського національного корпусу (RNC), а також британських, американських і російських газет та здійснені контрастний семантичний, дефінітивний, дискурсивний та культурний аналізи. Їхні результати засвідчують, що семантика цих слів містить культурні компоненти, що відображають різні типи культур, які відрізняються за змістом та ідеологією. Дослідження також підтвердило, що важливішим є розгляд аксіологічних, психологічних та соціальних аспектів мови в міжкультурній перспективі, оскільки результати таких міждисциплінарних досліджень доповнюють дані соціальних та культурних наук [18].

Проблему *норми та мовної варіації при формуванні толерантності особистості* вчителя вивчали А. Бе Соуза, Т. Сіміоні, і Т.Б. да Сілва на межі соціолінгвістики і лінгвістичної толерантності. Ці дослідники розглядали статус поняття «норма» в межах таких лінгвістичних досліджень, як COSERIU, 1952, 1989; REY, 2001; LUCCHESI, 2015. Вони представили роль цього поняття у формулюванні концепції гетерогенної системи, що має фундаментальне значення для розуміння змінних явищ. На другому етапі їхньої розвідки було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь вісім студентів федерального університету з південної Бразилії. Мета дослідження полягала в перевірці розуміння ними мовних варіацій. Результати показали, що студенти здатні виявляти випадки варіацій, однак одночасно встановлено, що вони ще не мають реального розуміння того, що таке змінні явища. Вони лише асоціюють варіацію з неконсервативними варіантами. Цей підхід, що приховує роль конкуренції між варіантами в лінгвістичній системі, показує, що студенти ще не досягли реального розуміння гетерогенної системи та її наслідків для мови. Ці автори роблять висновок, що в цьому контексті дискусія про поняття норми може бути корисним інструментом у початковому формуванні мовної толерантності майбутніх учителів мови [25].

К. Янг і С. Монтруль вивчали проблему навченості щодо дативних чергувань в англійській мові [8; 21]. Вони розглядали, як ті, хто вивчає першу мову, продуктивно застосовують у мовленні конструкції з подвійним об'єктом та сукупністю (віддати книгу в бібліотеку / подарувати бібліотеці книгу), виключаючи негативні винятки (подарувати книгу бібліотеці / * подарувати бібліотеці книгу). Їхнє розуміння вивчення першої мови базується на *принципі толерантності*, формальній моделі, яка визначає продуктивність за розподілом властивостей вхідних даних [36; 37]. Цей прин-

цип передбачає етап оволодіння мовою, коли конструкції є продуктивними, а потім етап, коли учні відступають від надмірного узагальнення і формують більш тонко чіткі правила. Ця робота, як уважають дослідники, вимагає формально суворої моделі опанування мови, яка може включати вхідні ефекти та зберігати переваги абстрактної генеративної граматики, не вдаючись до систематичного поступового навчання. Вони здійснили аналіз мовлення на базі даних, отриманих від дітей, щоб підтримати ідею навчання в процесі вивчення ними першої мови, одночасно розглядаючи її потенційну придатність до вивчення другої мови (L2). Отже, в цьому дослідженні *толерантність вивчається в психолінгводидактичному вимірі* [38].

Психологічне явище толерантності людини розглядалося також і в *аспекті юриспруденції, зокрема юридичних мовленнєвих актів*. З огляду на це О. Перез розглядає одну з найскладніших проблем зрілих правових систем, пов'язану з необхідністю збалансувати суперечливі вимоги стабільності та гнучкості. Запит на гнучкість суперечить, як вважає автор, принципу неупередженості, який вважається наріжним каменем верховенства права. У цьому дослідженні науковець вивчає, як закон справляється з цією дилемою, розвиваючи ідею толерантності до непослідовності та неузгодженості. Автор стверджує, що толерантність до інкогерентності виникає внаслідок взаємодії між вивідними та лексико-семантичними правилами, що визначають значення юридичних мовленнєвих актів. Дослідник базує цей аргумент як на моделі мовних актів, яка розробляється ним шляхом обговорення градуйованих мовних актів, так і на ідеї, згідно з якою використання мовних актів регулюється багатьма та потенційно суперечливими умовами. У дослідженні доведено, як ця толерантність дозволяє закону врегулювати напруженість між динамізмом та традицією, представлено його соціологічні та моральні наслідки [20].

Прагматичні випадки *юридичної толерантності* аналізував С. Сміт, який зазначає, що толерантність широко вивчалася і критикувалася в моральній та політичній філософії. Проте науковці порівняно мало знають про існування толерантності в законодавстві. У своєму дослідженні він прагне заповнити цю прогалину в наукових знаннях, закласти концептуальну основу для прагматичної справи щодо правової толерантності. Він наводить основні аргументи, які полягають у тому, що законодавці часто дотримуються правової терпимості до переконань, думок та практик, оскаржуваних і, як правило, роблять це з прагматичних міркувань. Будуючи прагматичну аргументацію щодо правової терпи-

мості, автор дослідження обговорює правові реакції в широкому діапазоні юрисдикцій та переносить їх на широкий спектр спірних моральних питань. Він також розкриває наслідки правової толерантності, аналізуючи її нестабільність та зв'язок із державною владою, окреслює деякі потенційні межі прагматичної правової терпимості, вживаючи релевантні терпимості терміни на зразок «розумна незгода», «спірні моральні проблеми», «свідоме заперечення» [26].

Аналізований нами феномен «толерантність» вивчається також і з *нейропсихологічних і нейролінгвістичних позицій* оцінки толерантності систем машинного перекладу. Група дослідників (Н. Руїс, М. ді Гангі, Н. Бертольдї, М. Федеріко) зауважує, що системи машинного перекладу створюються переважно на текстових ресурсах, які не моделюють явищ, що відбуваються в реальній розмовній мові. Дослідники зауважують, що хоча оцінка систем нейронного машинного перекладу на текстових матеріалах активно досліджується в літературі, мало що було виявлено про складність перекладу даних розмовної мови за допомогою нейронних моделей. Вони вводять та мотивують цікаві проблеми, з якими стикається людина, розглядаючи переклад результатів автоматичного розпізнавання мови (ASR) на системах нейронного машинного перекладу (NMT). Ці науковці перевірили стійкість підходів до кодування речень для моделювання декодерів кодерів NMT, зосереджуючись на кодуванні пар байтів на основі слів: порівняли переклад висловлювань, що містять помилки ASR, у найсучасніших системах кодеру-декодера NMT із сильним базовим рівнем машинного перекладу на основі фраз, щоб краще зрозуміти, які явища, що присутні в результатах ASR, краще представлені в рамках NMT, ніж підходи, що представляють переклад як лінійну модель [22].

До розв'язання проблем *психології інтолерантності* звертається група дослідників М. Веркуйтен, Л. Адельман, і К. Йогісваран, зосереджуючи свою увагу на розкритті різноманітних розумінь нетерпимості. Вони підкреслюють, що нетерпимість, здається, є звичним явищем у всьому світі. Є майже щоденні повідомлення про нетерпимість до біженців та іммігрантів, людей із різних релігійних та етнічних груп і людей, які дотримуються різних ідеологічних поглядів. Однак не всі форми нетерпимості однакові, зауважують дослідники. Вони вивчають психологію трьох розумінь нетерпимості, які не експліковані в літературі. Це: а) *упереджувальна нетерпимість*, заснована на жорсткості, замкненості та антипатії до групи людей; б) *інтуїтивна нетерпимість*, що включає несхвалення переконань або практик поза групою, заснованих на нерелективних реакціях;

(в) *обміркована нетерпимість*, що передбачає втручання в конкретні переконання або практики, які, як вони вважають, порушують моральні принципи та цінності. Вживаючи такі наукові терміни, як «толерантність», «різноманітність», «упередження», «дискримінація», «міжгрупова толерація», «увага», «меншність», і розкриваючи суть цих понять, дослідники стверджують, що ці три розуміння нетерпимості мають різне значення для визначення того, як реагувати на нетерпимість і як незгоди щодо тлумачення прикладів нетерпимості можуть призвести до непримиренних розбіжностей між культурними, релігійними та ідеологічними групами [34].

Відповідь на риторичне запитання, чому мова має значення, дають Я. Береджікян і З. Звальд, досліджуючи *проблему формування толерантності до суспільного ризику під час кризи стримування*. Дослідники аргументовано стверджують, що, незважаючи на очевидні ризики, пов'язані з переговорами про стримування, ми напрочуд мало знаємо про те, як суспільство оцінює ризик під час кризи. У процесі вивчення обмеженого стримування враховуються внутрішні переваги і передбачається, що терпимість суспільства до ризику залишається стабільною протягом всього періоду стримування. Проте, зауважують вони, надійні результати когнітивної психології показують, що толерантність людей до ризику може різко змінитися залежно від того, як формулюються й експлікуються потенційні результати військових дій. Ці науковці оцінюють суперечливі погляди через серію експериментів із прийняття рішень, заснованих на теорії перспектив та аналізі зовнішньої політики, міжнародних зв'язків та версії втрат, прийнятих рішень, війн і витрат. У низці можливих розширених сценаріїв стримування вони демонструють, що просте переосмислення мови, використовуваної для опису можливого результату військових дій, впливає як на готовність громадськості брати ризики, так і на їх готовність до ескалації кризи. Висновки з цього дослідження, як зазначають його автори, зумовлюють тривалу стурбованість щодо невблаганного розподілу ризику, який лежить в основі досліджень, що стосуються непримиренного ставлення населення до ризиків, які лежать в основі досліджень дорожньої сигналізації, пасток стримування і ядерного самотримування [10].

Про толерантність, емпатію та агресію як фактори, що відповідають правилам *онлайн-спілкування* підлітків, молодих дорослих та батьків, йдеться в матеріалах дослідження групи науковців, які переконливо аргументували, що Інтернет-психологія змінила фокус своїх досліджень у напрямі від опису Інтернету як окремого простору, що має постійну взаємодію між офлайн-

та онлайн-спілкуванням, до вивчення соціалізації у світі змішаної реальності в режимі онлайн/офлайн. У цьому дослідженні розкриваються психологічні фактори та фактори активності користувачів під час спілкування в Інтернеті порівняно з офлайн-спілкуванням.

Мета розвідки полягала в розмежуванні ролі активності користувачів, труднощів із регулювання та вираженням агресії, співпереживання та толерантності відповідно до правил спілкування в Інтернеті.

Усі учасники експерименту оцінили, наскільки, ймовірно, вони дотримуватимуться правил спілкування в Інтернеті й в режимі офлайн, та повідомили про рівень своєї активності як користувачів; вони заповнили шкалу залежності від Інтернету в Чені, анкету на агресію Бусса-Перрі, багатовимірну анкету емпатії Девіса та «Індекс толерантності».

У результаті експерименту встановлено, що підлітки загалом є «групою ризику» за недотриманням правил спілкування («Інтернет-етикет»), але це пов'язано з їх загальною схильністю не дотримуватися жодних правил. Як у дорослих, так і в підлітків недотримання правил спілкування в Інтернеті пов'язане з труднощами з регулюванням агресії, толерантністю, емпатією та низьким рівнем схильності до Інтернет-залежності. Науковці дійшли таких висновків: різниця між спілкуванням в Інтернеті та в режимі офлайн пов'язана не з труднощами щодо регулювання агресії (гнів та ворожість), а з відсутністю емпатії і толерантності та наявністю ознак Інтернет-залежності [28].

Важливим для глибокого розуміння аналізованої проблеми толерантності є дослідження, яке демонструє *переваги толерантності полікультурного досвіду*, залежні від сприйняття наявних психічних ресурсів. У ньому Кармітом Тадмором, Инь-ї Хонгом та іншими науковцями доведено, що мультикультурний досвід призводить до більшої толерантності між групами через зменшення потреби в когнітивному закритті (NFCC). Однак необхідні метакогнітивні умови, що сприятимуть цьому ефекту, ще не вивчені. На шести дослідженнях науковцями систематично продемонстровано, що поліпшувальні ефекти впливу мультикультурного досвіду на міжгрупову упередженість досягаються лише тоді, коли люди відчувають, що вони мають достатні психічні ресурси. Психічні ресурси вимірювались під час «парасолькової революції» в Гонконгу (дослідження 1), експериментального маніпулювання в лабораторії за допомогою класичного завдання виснаження (дослідження 2), суб'єктивного згадування (дослідження 3, 4, 5 та 6). Далі вони показали, що помірний вплив сприйнятливої доступності ресурсів на переваги толерантності багато-

культурного досвіду опосередковується знизеним рівнем NFCC (дослідження 1, 5 та 6). Цей ефект був послідовним у різних цільових групах (континентальний Китай, араби, росіяни, чорношкірі, азіатські американці та гомосексуалісти) незалежно від того, чи вимірювався, чи маніпулювався мультикультурний досвід. Загалом, інтегруючи результати аналізу літератури про полікультурний досвід та інформацію про сприйняття виснаження ресурсів, дослідники продемонстрували залежність від держави переваг мультикультурного досвіду, а також надали більш нюансоване уявлення про вплив сприйманого психічного виснаження надалі [29].

Модель Шелінга з *адаптивною толерантністю* використана Л. Урсельмансі і С. Фелпсом у дослідженні, в якому люди моделюються як агенти, які дотримуються простих поведінкових правил, що диктують їх толерантність до інших, їх відповідні переваги в певних місцях і своєю чергою їх рух по географічному або соціальному простору. Їхня інновація щодо попередньої експериментальної роботи полягала в тому, щоб дозволити агентам адаптувати свою толерантність до інших у відповідь на місцеве оточення відповідно до сучасних теорій соціальної психології.

Дослідники показали, що адаптивна толерантність призводить до поляризації рівнів толерантності з різними режимами на обох крайніх точках розподілу. Більше того, агенти самоорганізуються в спільноти подібної толерантності так само, як вони об'єднуються з представниками спільнот того ж кольору шкіри. Отримані науковцями результати стійкі не лише щодо варіації вільних параметрів, але й щодо експериментальних методів адаптації, за яких мігранти динамічно вводяться в корінне населення [32].

М. Басімов, досліджуючи нелінійну природу *соціальної толерантності*, дійшов висновку, що протягом останніх 20-25 років психологія в основному займалася вивченням не таких простих процесів, які можуть вписатися в лінійні моделі. У той же час так звана «значуща», але дуже слабка кореляція (0,2–0,3) часто трактується психологами як досить сильна, що заслуговує на увагу під час інтерпретації результатів. Цей факт автор пов'язує з дефіцитом дійсно міцних лінійних відносин у процесі вивчення складних психологічних об'єктів, через що спостерігається багато серйозних помилок. Дослідник інтерпретує шість залежностей із максимумом і мінімумом при вивченні соціальної толерантності. Це залежності між типами толерантності, а також співвідношенням параметрів толерантності та типами особистості в межах особистого автопортрету. Автор вибирає параметр, відомий як «Відчуття близькості

до своєї родини», який виступає причиною або наслідком у статистичних відносинах з обома типами соціальної толерантності, оскільки цей параметр вважається головним та значущим інтегративним значенням. Іншими параметрами є «Відчуття близькості до людей, які поділяють ваші політичні переконання та позиції», «Ставлення до думки, що головною релігією Росії має бути православне християнство», «Відчуття близькості до колег-студентів (колег по роботі)», «Відчуття близькості з людьми власного покоління (віку)» та складники особистого автопортрета: «Тип (I) Лояльний», «Тип (D) Авантюрний» [9].

Е. Павлова, вивчаючи зв'язки між *толерантністю до невизначеності та творчістю*, зазначає, що толерантність до невизначеності та інтуїція – це такі складники, які пов'язані з продуктивним вибором та іншими видами новацій. Нею описано дослідження творчості (як результат творчої поведінки суб'єкта, оціненої експертами), її самооцінка, інтуїтивний стиль та терпимість до невизначеності серед творчих професіоналів (письменників, композиторів та режисерів, $n = 53$) та студентів-психологів контрольної групи ($n = 593$). За допомогою кореляційного аналізу показано, що психологи ґрунтують свою самооцінку на прийнятті невизначеності, тоді як творчі професіонали орієнтуються на об'єктивні результати своєї творчої діяльності. За допомогою підтверджувального факторного аналізу дослідниця перевірила структурну модель креативності, інтегральну самооцінку творчості й інтелекту та прийняття невизначеності й ризику. продемонструвала позитивний зв'язок інтегральної самооцінки з креативністю та прийняттям невизначеності й ризику, а також негативний зв'язок між творчістю та прийняттям невизначеності й ризику. У результаті доведено, що, на відміну від самооцінюваного інтелекту, інтегральна самооцінка пов'язана як із визнанням невизначеності, так і з успіхом у творчій діяльності [19].

М. Веркуйтен і К. Йогесваран, вивчаючи *соціально-психологічні питання міжгрупової толерантності*, зазначають, що глобальне збільшення культурного та релігійного різноманіття спричинило появу закликів толерувати групові розбіжності для досягнення міжгрупової гармонії. Хоча в багатьох соціально-психологічних дослідженнях, зауважують автори, вивчалась природа стереотипів, упереджень і дискримінації та їх вплив на цілі цих упереджень, мало досліджувались природа та вплив терпимості на міжгрупові відносини, в яких толерантність не вимагає, щоб люди відмовлялися від заперечень проти норм та практики позагрупових об'єднань, а навпаки, взаємно

приспосовувалися. Інтегруючи дослідження з різних соціальних наук, ці науковці дослідили природу міжгрупової толерантності, включаючи три її складові частини: заперечення, прийняття та неприйняття, – доводячи її значення для майбутніх соціально-психологічних досліджень. Вони також продемонстрували деякі психологічні результати дослідження, важливі для соціальних груп, які є об'єктом толерантності. Здійснюючи це, вони презентували складні способи впливу міжгрупової толерантності як на більшість, так і на меншини, а також на динамічну взаємодію обох у плюралістичних суспільствах [35].

Систематичний огляд новітніх досліджень, проведений за останні п'ять років, уможливив формулювання таких висновків.

Толерантність у сучасних соціально-політичних умовах різних держав дедалі більше привертає увагу науковців усього світу; вивчається в різних галузях науки (психології, соціології, педагогіці (освіті), культурології, лінгвістиці, медицині, політології, біології та ін.), а також у багатьох аспектах: психологічному, соціальному, мовному, гендерному, культурологічному, політичному, юридичному, політичному, освітньому тощо.

Незважаючи на галузь науки чи аспект дослідження, центральним ланцюгом будь-якої розвідки залишаються людина та її психічна властивість виявляти толерантність або не виявляти її, бути інтолерантним.

Більшість наявних досліджень толерантності пов'язані з психологічними проблемами:

а) взаємовідносин людей у поліетнічних суспільствах, багатоетнічних регіональних спільнотах;

б) мультикультуралізму;

в) національних мов;

г) вищої освіти, зокрема мовної освіти в одномовному і двомовному навчанні та ін.

Здійснений систематичний огляд зарубіжних досліджень толерантності презентує вітчизняній науці вектори актуальних досліджень, дає змогу науковцям України скорегувати заплановані розвідки в перспективному руслі, рухатися у своїх наукових проєктах з урахуванням світових тенденцій, адже в цивілізованому світі толерантність стає загальнолюдським принципом перцепції, інтеракції і комунікації між різними націями, принципом збереження миру планетарним людством, забезпечення гармонії в співіснуванні та успішній і продуктивній взаємодії.

Перспективи подальшого дослідження пов'язуємо із систематичним оглядом сучасних зарубіжних досліджень комунікативної толерантності психологів як представників соціономічних професій.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Декларация принципов толерантности. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. 2-е изд. 2015. Санкт-Петербург : Питер. 586 с.
3. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Толерантность. 1907–1909. в 4 т. Санкт-Петербург.
4. Марголина Т. Толерантность – это не попустительство пороку. Толерантность – это великодушие! *Известия*. 2009. URL: <https://iz.ru/news/345801>
5. Марголина Т. Уполномоченный по правам человека в Пермском крае. URL: <http://ombudsman.hosting.pstu.ru/about/ombudsman/>. (дата обращения: 27 января 2017).
6. Преамбула Устава Организации Объединённых Наций. URL: <https://www.un.org/ru/about-us/un-charter/full-text>.
7. Стернин И.А. Беседы о языке. Толерантность и терпимость. Избранные публикации. 2014. URL: <http://sterninia.ru/index.php/izbrannye-publikatsii/item/188-tolerantnost-i-terpimost>.
8. Baker C.L. Syntactic theory and the projection problem. 1979. *Linguistic Inquiry* 10: 533–81.
9. Basimov M. Non-linear nature of tolerance characteristic "Sensation of closeness to one's family". The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2018. pp. 145–155. DOI: 10.15405/epsbs.2018.02.17.
10. Berejikian J., Zwald Z. Why language matters: shaping public risk tolerance during deterrence crises. *Contemporary Security Policy*. 2020. Vol. 41, Issue 4. pp. 507–540.
11. Davids N. Tolerance as an imperative for higher education and democracy. *South african journal of higher education*. 2019. Vol. 33 No. 4. pp. 62–75.
12. Garipov I.B., Tregubova T.M., Kats A.S., Nasibullov R.R. Formation of inter-ethnic tolerance of university students as a mechanism of successful inter-cultural education. *Revista San Gregorio*. 2019. Núm. 32. pp. 18–22.
13. Guirdham M. "Communicating across Cultures". MACMILLAN PRESS LTD, 1999.
14. Hirsch M., Verkuyten M., Yogeewaran K. To accept or not to accept: level of moral concern impacts on tolerance of muslim minority practices. *British journal of social psychology*. 2019. Vol. 58, Issue 1. pp.: 196-210.
15. Khabibullina F.Y., Ivanova, I.G., Gainutdinova, L.R. The diversity of means of expressing the dichotomy of tolerance/intolerance in contemporary european political discourse: on the material of the russian and french media. F. Uslu (Edr). Materials of the report: «PROCEEDINGS OF INTCESS 2019 – 6th INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES». 2019. P. 114–121. Dubai: ARAB EMIRATES.
16. Maximova O.A., Rassolova E.N., Nagmatullina L.K. Interactive language strategy of the family as a factor in the formation of ethnic tolerance in a multi-ethnic society. *Turismo-estudos e praticas*. 2019. № 2.
17. Ning B., Rind I.A., Asad M.M. Influence of Teacher Educators on the Development of Prospective Teachers' Personal Epistemology and Tolerance. Sage open. 2020. Vol. 10. Issue 1. Pp. 1–14.
18. Ozyumenko V., Larina T. Understanding social values and attitudes through cultural semantics: tolerance vs. Tolerantnost'. F. Uslu (Edr). Proceedings Paper: «5th international conference on education and social sciences (Feb., 05-07)». 2018. Pp. 589–595. Istanbul. Turkey.
19. Pavlova E.M. Model of connections between self-esteem of creativity and intelligence, tolerance of uncertainty and creativity. *Psychology-journal of the higher school of economics*. 2018. Vol. 15. No. 1. pp. 69–78.
20. Perez O. Tolerance of incoherence in law, graded speech acts and illocutionary pluralism. *Legal Theory*. 2020. Vol. 26, Issue 3. pp. 214–249.
21. Pinker S. Learnability and cognition: The acquisition of argument structure. 1989. Cambridge, MA: MIT Press.
22. Ruiz N. Di Gangi, Mattia A., Bertoldi N., Federico M. Assessing the tolerance of neural machine translation systems against speech recognition errors. Proceedings Paper: «18th Annual Conference of the International-Speech-Communication-Association». (AUG 20-24, 2017). Vols 1-6: situated interaction. 2017. Stockholm, Sweden.
23. Schweitzer F. Education for tolerance: secular or religious? Aslan E., Rausch M. (Edr). Religious education: between radicalism and tolerance. 2018. pp. 19–34.
24. Shakhbanova M.M., Susimenko E.V., Shalin V.V., Samygin S.I., Sumina V.Y., Serbinovskaya A.M., Yaroslavtseva E.F. The problem of bilingualism and tolerance in the multiethnic regional community. *Revista san gregorio*. 2018. Núm. 27. pp. 22–33.
25. Simioni T., de Souza A., da Silva T.B. The notion of norm, the linguistic variation and the teachers formation: between the sociolinguistics and a "linguistics of tolerance". *Soletas*. 2018. Núm. 35. pp. 28–54.
26. Smet S. The Pragmatic Case for Legal Tolerance. *Oxford Journal of Legal Studies*. 2019. Vol. 39, Issue 2. pp. 344–373.
27. Soldatchenko A.L., Velikanova S.S., Rudakova S.S., Kharitonova S.V., Vakhitov R.R., Chernykh O.P. Interethnic tolerance development ways among pedagogical students at University. *Propósitos y Representaciones*. 2021. Vol. 9(SPE1).
28. Soldatova G.U. Rasskazova E.I. Tolerance, empathy, and aggression as factors in compliance with rules of online communication by Russian adolescents, young adults, and parents. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2019. Vol. 12, No 2. pp. 79–93.
29. Tadmor C.T., Hong Y.-y., Chao M.M., Cohen, A. The tolerance benefits of multicultural experiences depend on the perception of available mental resources. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2018. Vol. 115, Issue 3. pp.: 398-426.
30. Testolin M.J., Sanfelice G.R., Silva A.L. dos S. Solidariedade ou tolerância? a recepção de futuros/as professores/as sobre as representações não heteronormativas nas mídias de entretenimento. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 2020. Vol. 13, Nº 32. pp. 1–20.
31. Tolerance noun (ACCEPTANCE) – definition in British English Dictionary & Thesaurus – Cambridge Dic-

tionary Online. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tolerance>

32. Urselmans L.A., Phelps S. Schelling model with adaptive tolerance. *PLoS One*. 2018. Vol. 13(3). Article number: e0193950.

33. Vagaeva O.A., Mihalets I.V., Morozova S.M., Dudareva M.A. Study a tolerance of university s tudents (anexample – Penza State Technological University). *Amazonia Investiga*. 2020. Vol 9, No 26. pp. 319–326.

34. Verkuyten M., Adelman L., Yogeeswaran K. The psychology of intolerance: unpacking diverse understandings of intolerance. *Current Directions in Psychological Science*. 2020. Vol. 29, Num. 5. pp. 467–472.

35. Verkuyten M., Yogeeswaran K. The Social Psychology of Intergroup Toleration: A Roadmap for Theory and Research. *Personality and Social Psychology Review*. 2017. Vol. 21, Issue 1. pp. 72–96.

36. Yang C. On productivity. 2005. *Linguistic Variation Yearbook*. Vol. 5, Issue 1: 333–70.

37. Yang C. The price of linguistic productivity: How children learn to break the rules of language. 2016. Cambridge, MA: MIT Press.

38. Yang C., Montrul S. Learning datives: The Tolerance Principle in monolingual and bilingual acquisition. *Second Language Research*. 2017. Vol. 33. Issue 1. pp. 119–144.

ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО: ОСНОВНІ ПІДХОДИ
ДО ОБЧИСЛЕННЯ ІНДИКАТОРА ТРАНСФОРМАЦІЇTHE INFORMATION SOCIETY: KEY APPROACHES
FOR CALCULATING THE INDICATOR OF TRANSFORMATION

У статті проаналізовано та порівняно евристичний потенціал різних підходів до визначення інформаційного суспільства, що базуються передусім на конкретних точних способах вирахування індикатора ступеня інформатизації. Аналізується внутрішня логіка кожного підходу, його теоретичне підґрунтя та методологічний апарат. Першим аналізується підхід «першовідкривачів» в даній проблематиці Фріца Мечлапа і Марка Пората, які одні з перших виділили феномен інформатизації суспільства. Показником ступеня інформатизації суспільства за цим підходом є внесок інформаційного сектору економіки у ВВП країни. Головним недоліком такого підходу є нечіткість та суб'єктивність методології, наслідком якої є неможливість точного підрахунку цінності інформаційного сектора. Японський підхід *johoka shakai* пропонує брати до уваги рівень споживання суспільством інформаційних товарів як основний показник ступеню його інформатизації. Така теорія виглядає певним чином «ситуативною» та скоріше зосереджує увагу на певних конкретних змінах ознак суспільства, що трансформуються (зміна витрат на інформаційні товари, збільшення інформаційних потоків тощо), а не на фундаментальних змінах природи суспільства. У концепціях Валерія Хмелька чітко виділяється основна характеристика інформаційного суспільства. Це домінанта інформаційної сфери виробництва, яка характеризується найбільшою часткою людського ресурсу, зайнятого в ній. Такий підхід є якісно відмінним від формалізованого способу підрахунку Марка Пората та Фріца Мечлапа. Адже Валерій Хмелько дає чіткі критерії розмежування зайнятості у різних сферах виробництва, включно з чіткою концептуалізацією розрізнення продуктів виробництва. Підхід вченого спирається як на міцні теоретичні соціал-економічні розробки Карла Маркса, так і на пророблену авторську теоретико-методологічну основу.

Ключові слова: інформаційне суспільство, індустріальне суспільство, суспільні трансформації, соціальна еволюція, економіка.

The article analyzes and compares the heuristic potential of different approaches to the definition of the information society, based primarily on specific accurate ways of calculating the indicator of the degree of informatization. The internal logic of each approach, its theoretical basis and methodological apparatus are analyzed. Firstly is analysed the approach of Fritz Machlup and Marc Porat, who were among the first to focus on the phenomenon of informatization of society. An indicator of the degree of informatization of society in this approach is the contribution of the information sector of the economy to the country's GDP. The main disadvantage of this approach is the vagueness and subjectivity of the methodology, which results in the inability to accurately calculate the value of the information sector. The Japanese approach *johoka shakai* proposes to take into account the level of public consumption of information goods as a key indicator of the degree of its informatization. This theory looks somewhat "situational" and rather focuses on certain specific changes in the characteristics of the society being transformed (changes in the cost of information goods, increased information flows, etc.) but not the fundamental changes of the nature of society. The concept of Valery Khmelko clearly distinguishes the main characteristics of the information society. This is the dominant information sphere of production, which is characterized by the largest share of human resources employed in it. This approach is qualitatively different from the formalized method of Marc Porat and Fritz Machlup. After all, Valery Khmelko gives clear criteria for differentiating the nature of employment in different areas of production, including a clear conceptualization of the distinction between products. The scientist's approach is based both on the strong theoretical socio-economic developments of Karl Marx and on the solid author's theoretical and methodological base.

Key words: information society, industrial society, social transformations, social evolution, economics.

УДК 159

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.2>

Солодько С.Ю.

к.соціол.н.,
науковий співробітник
Інститут соціології
Національної академії наук України

Проблема визначення ступеню інформатизації суспільства. Ті зміни, які відбуваються в структурах розвинутих суспільств з середини 20 століття, з самого початку викликали пильну увагу вчених-соціологів. Діагноз, який було поставлено американськими вченими в 1960-ті роки, зводився до того, що на наших очах ми можемо спостерігати чергову наскрізну зміну форми соціуму. Однією з найпоширеніших назв цієї нової форми, яка була введена в науковий дискурс американськими та японськими вченими, стало поняття інформаційного суспільства.

Найінтенсивніші трансформаційні процеси в той час відбувалися насамперед в американському суспільстві, і саме в тих умовах було здійснено перші спроби оцінити ступінь інформатизованості. Можливо, саме тому методології застосовані в цих підходах до обчислення індикатора інформаційного

суспільства критикувалися пізніше, як суб'єктивістські і надто кволі для оцінки тих змін, які відчутніше були помітні в кінці 70-их і на початку 80-их років. Адже та панорама, яка відкривалася з переходом усе більшої частини суспільств на інформаційні засади, потребувала більш універсального підходу. Тобто підходу, який, з одного боку, є чутливим до локальних умов, і дає змогу виробити методологію для обчислення різних ступенів інформатизації, а з іншого боку – вловлює загальні риси інформаційного суспільства.

Сьогодні, в час, коли інформатизація досягла повсемісних масштабів, практики використання цифрового обладнання та мережі інтернет пронизують майже всі сфери повсякденності, актуальним є внести ясність в ті спекуляції, якими обросло поняття «інформаційного суспільства» за останні десятиліття.

В цей вираз дуже часто вкладають різний зміст, деколи взаємопротилежний. Нашою метою є пошук валідної методології обчислення індикатора інформаційного суспільства як точки опори в дискусіях, які точаться довкола визначення, чим є інформаційне суспільство.

Для цього ми критично оглянемо та порівнюємо евристичний потенціал різних підходів до визначення інформаційного суспільства, що базуються передусім на конкретних способах вирахування індикатора ступеня інформаційного суспільства.

Підхід, що спирається на економічний критерій. Одну з найперших спроб аналізу трансформаційних тенденцій в економіці американського суспільства зробив вчений-економіст Фріц Мечлап. У своїй праці «Виробництво та розподіл знань у Сполучених Штатах» Мечлап спробував виявити основні ознаки, за якими можна оцінити ступінь трансформації індустріального суспільства в якісно нові форми. Головним новаторством в аналізі Мечлапа було виокремлення індустрій, пов'язаних із виробництвом та розповсюдженням знань та інформації від звичайного промислового виробництва [10, с. 3]. До індустрії знань Мечлап відніс такі галузі, як освіта (школи, бібліотеки, коледжі), інформаційні послуги (юриспруденція, медицина), засоби масової інформації (реклама, преса, телебачення), інформаційні механізми (комп'ютерне обладнання, музичні інструменти) та іншу інформаційну діяльність, яку можна виміряти за економічною значущістю (R&D) [2, с. 6]. Обчисливши внесок цього сектору економіки у валовий національний продукт США (29% у 1959 році), Фріц Мечлап робить висновки, що він є досить значним і з часом випередить індустріальний сектор, що призведе до становлення нового суспільства, базованого на знаннях ("knowledge society") [10, с. 3].

Згодом такий підхід удосконалив інший американський дослідник – Марк Порат. Зокрема, він виділив первинний та вторинний інформаційні сектори економіки. Первинний сектор піддається точній економічній оцінці, тому що має визначену ринкову вартість [4, с. 19]. До нього Порат відніс всі сфери, пов'язані з продажем інформаційних товарів та послуг на ринку. Але Порат також звернув увагу на те, що інформаційна діяльність використовується в багатьох інших сферах виробництва. Тобто майже кожна організація виробляє та розповсюджує інформацію задля власного внутрішнього споживання. Це стосується управління, планування, координації, моніторингу, регулювання, оцінювання, прийняття рішень, роботи відділу персоналу в компаніях тощо. Таку інформаційну діяльність не можна виміряти безпосередньо. Порат відносить її до вторинного інформаційного сектору економіки [11].

Проаналізувавши національну економічну статистику, Порат робить висновок, що майже половина (45% у 1967 році) валового національного продукту США пов'язана з цими двома об'єднаними секторами. І тому Сполучені Штати Америки є «інформаційним суспільством, в якому головне місце займає діяльність, пов'язана з виробництвом інформаційного продукту та інформаційних послуг, а також суспільне та приватне (вторинний інформаційний сектор) діловодство» [4, с. 19].

Ці два дослідження Фріца Мечлапа та Марка Пората стали основою найпершого підходу до кількісного обчислення глибини трансформаційних процесів у суспільстві. Цей підхід пропонує використовувати статистичне обчислення внеску інформаційного сектору економіки у ВВП як власне індикатор «інформаційності» суспільства.

Такий підхід викликає багато питань та зауважень, хоча має і свої позитивні аспекти. По-перше, це логічність та можливість статистичного підрахунку. Адаже справді трансформаційні процеси в суспільстві мають відобразитися на структурі валового національного продукту.

Але водночас більшість аспектів цієї теорії вимагають пергляду та уточнення.

Так, наприклад, Ф. Уебстер у своїй критиці теорії інформаційного суспільства відзначає декілька значних недоліків такого підходу. Головний з них – це суб'єктивність методології аналізу запропонованого Мечлапом та Поратом. «Мечлап включає в свою "сферу знання" будівництво "інформаційних будівель", а це передбачає, що зведення таких будівель, наприклад університетів та бібліотек, принципово відрізняється від будівництва складських приміщень для зберігання чаю та кави – наводить приклад Уебстер, – А як бути в тому випадку, коли будівля, зведена з одним призначенням, потім використовується для іншого? (Багато університетів розташовані в колишніх приватних маєтках і навіть в складських приміщеннях)» [4, с. 19]. Тобто створені Мечлапом і Поратом категорії інформаційного сектора побудовані на прихованих суб'єктивних оцінках та інтерпретаціях. На думку Уебстера, вони перебільшують економічну цінність інформаційного сектора. Це стосується й проблеми оцінки вартості інформаційної діяльності вторинного сектора. Як вже було зазначено, Порат, досліджуючи свій «вторинний інформаційний сектор», пропонує поділяти будь-яку сферу діяльності на інформаційну та неінформаційну частину. Вже на цьому етапі виникає питання, до якої частини необхідно відносити певні види діяльності, тісно пов'язані як з розумовою, так і з фізичною працею? Але навіть якщо таке розмежування можливе, виникає інша проблема – яким чином можна математично обчислити частку інформаційної діяльності у виробництві всієї компанії чи організації для статистичних цілей?

Інший аспект цієї проблеми в тому, що такий «грубий» поділ будь-якої сфери діяльності на інформаційну та неінформаційну частину прирівнює досить різні види економічної діяльності і практично нівелює якісні відмінності між ними. За класифікацією Пората, робітник на заводі, який складає засоби для передачі інформації, вважається працівником інформаційної сфери так само, як і науковець із університету. Ця категоризація послаблює соціальне вирізнення інформаційного сектора, а такий одномірний погляд на інформаційне суспільство не відображає якісні перетворення його соціальних функцій, структури та цінностей.

Підхід, що базується на обчисленні споживання інформації. В кінці 60-х років минулого століття в Японії був розроблений інший підхід до обчислення інформатизації суспільства, який спирався вже на підрахунок споживання суспільством інфор-

маційних товарів та послуг. Японська теорія інформаційного суспільства виникла на базі праці Тадео Умасао (1963) і отримала назву *jojoka* («інформаційне», «інформатизоване») *shakai* («суспільство») [10, с. 5]. Один із головних дослідників та прихильників цієї теорії Ю. Іто дав визначення поняттю *jojoka shakai* як «суспільство, яке характеризується широкими запасами та потоками інформації, швидкими та ефективними поширенням та трансформацією інформації, та легким і дешевим доступом до неї для всіх членів суспільства» [9, с. 187].

Спираючись на теорію Умасао, японський Інститут дослідження економіки та телекомунікацій (RITE) розробив методологію для обчислення рівня *jojoka* (інформатизації), спираючись на два основні показники. Перший з них – це *jojo keisu* (співвідношення інформації), яке визначалося обчисленням співвідношення витрат домогосподарства на різноманітну діяльність, пов'язану з інформацією до всіх витрат цього домашнього господарства. Інший показник – *jojoka index* – це комплексна міра, скомпонована з трьох категорій даних:

А) Кількість інформації.

1. Кількість телефонних дзвінків на людину за рік.
2. Кількість надрукованих газет на 100 осіб.
3. Кількість виданих книг на 1000 осіб.
4. Густота населення (показник міжособистісних комунікацій).

В) Поширення масових комунікацій.

1. Кількість телефонів на 100 осіб.
2. Кількість радіоприймачів на 100 осіб.
3. Кількість телевізорів на 100 домогосподарств.

С) Якість інформаційної діяльності.

1. Пропорція кількості працівників сфери послуг серед всього робочого населення.
2. Пропорція кількості студентів серед всієї відповідної вікової групи [10, с. 5].

Така методологія Інституту дослідження економіки та телекомунікацій пропонує використовувати обчислений рівень споживання інформаційних товарів та послуг як ступінь трансформації індустріального суспільства у новий тип.

Загалом отримані дані такого підходу були багато в чому подібними до результатів досліджень Марка Пората та Френка Мечлапа: США виявились найбільш інформатизованою країною, залишивши позаду Західну Європу з її повільними темпами трансформації та східноазійських «тигрів», які показували досить інтенсивні темпи інформатизації [8, с. 74].

Цей підхід до обчислення трансформаційних змін у суспільстві виглядає незакінченим. Під час своїх досліджень «співвідношення інформації» RITE не розробив чіткої методики визначення саме інформаційних елементів бюджету домогосподарства, пропонуючи натомість відносити до цієї категорії всі витрати, крім тих, які були здійснені на явно неінформаційні товари (харчування, транспорт тощо) [8, с. 74].

Саме ж обчислення співвідношення інформації та інформаційного індекса в цій теорії, претендуючи бути індикатором інформаційного суспільства, не дає пояснення того, як різноманітні припустимі емпіричні критерії інформатизації співвідносяться з теорією суспільства взагалі. Тобто можна говорити про недостатність саме соціологічного підґрунтя в такому підході.

Пізніше RITE спробував дати точну дефініцію інформаційного суспільства. Згідно з нею суспільство можна вважати інформаційним, якщо воно має такі показники:

1) Дохід на душу населення не менше 4 000\$.

2) Кількість працівників сфери послуг складає не менше 50% від усієї робочої сили.

3) Кількість студентів університетів складає не менше 50% від усієї відповідної вікової групи.

4) *Jojo keisu* (співвідношення інформації) є більшим 35% [10, с. 5].

Така чітка формула інформаційного суспільства викликає ще більше запитань. Чому дохід в ньому має складати саме таку суму? Звідки взяті відсотки про співвідношення працівників сфери послуг? Як дані цифри пояснюють якісні зміни в суспільстві?

Підхід, що базується на обчисленні зайнятості населення. Найбільш соціологічним видається підхід до обчислення трансформаційних процесів у суспільстві, що базується на зайнятості людського ресурсу в певній сфері виробництва.

На такий підхід спирається Деніел Белл у своїй теорії постіндустріального суспільства. Зокрема, він пише, що «першою і найпростішою характеристикою постіндустріального суспільства є те, що більша частина робочої сили вже не зайнята в сільському господарстві та промисловості, а зосереджена у сфері послуг, до якої належать торгівля, фінанси, транспорт, охорона здоров'я, індустрія розваг, а також сфери науки, освіти та управління» [1, с. 18]. Але Белл, приділяючи у своїй праці багато уваги опису змін, що відбуваються у новому типі суспільства, не дає чіткої формули його обчислення. До того ж, крім змін зайнятості робочої сили, він виділяє й інші досить абстрактні характеристики («постіндустріальне суспільство визначається як суспільство, в якому клас технічних спеціалістів став основною професійною групою і, що найважливіше, в якому запровадження нововведень все більшою мірою стало залежати від досягнень теоретичного знання ... Постіндустріальне суспільство передбачає виникнення нового класу, представники якого на політичному рівні виступають як консультанти, експерти чи технократи») [3, с. 38].

Набагато більше уваги до розробки методології цього підходу приділяє у своїх роботах Валерій Хмелько. Адже ідея домінанти суспільного виробництва – тобто переважної у суспільстві сфери виробництва – є основоположною у його концепції еволюційних хвиль, а показником міри такої сфери він пропонує вважати саме частку зайнятої робочої сили в ній [5].

Отже, за теорією еволюційних хвиль переважна сфера суспільного виробництва засобів до життя на певному етапі його розвитку визначає його тип. Так, в індустріальному суспільстві такою сферою є виробництво речових засобів до життя, а в інформаційному – знакових (інформаційних). Під час переходу від індустріального виробництва до інформаційного росте частка працівників інформаційної сфери [5].

Перш за все теорія В. Хмелька цінна своєю внутрішньою логічністю та чікістю операціоналізації інструментів такого підходу.

Так, В. Хмелько проводить чітку лінію між різними сферами виробництва, пропонуючи розрізнати їх залежно від виду споживання кінцевого продукту.

Зокрема, для речових засобів до життя характерне споживання речовинної форми предмету, що поступово руйнується (ад'юнкція), а для знакових – лише його відображеної форми, що відтворюється у психіці людини (рефлексія) [5].

Такий підхід В.Хмелька, на відміну від розробок Марка Пората та Френка Мечлапа, дозволяє зробити чіткий критерій розподілу професій за різними сферами виробництва. До того ж автор уточнює, що до виробництва знакових, інформаційних засобів до життя необхідно відносити «усі процеси тої сукупної спільної праці, як розумової, так і фізичної, кінцевим продуктом якої є знакові системи» [6, с. 158]. Тобто йдеться не про кінцевий продукт галузі, де працює індивід, а про продукт безпосередньо його діяльності.

Ще один позитивний аспект теорії В. Хмелька – це наявність точних пропорційних показників, спираючись на які можна робити висновки щодо ступеню трансформації суспільства. Наприклад, вчений пропонує вважати інформаційну сферу виробництва такою, що визначає місце і вплив усіх інших виробництв, якщо частка зайнятих в сфері виробництва інформаційних засобів до життя в ньому більша за подвійну частку зайнятих в індустріальній. Але за теорією В. Хмелька існують також і перехідні типи суспільств. Наприклад, індустріально-інформаційним є суспільство, в якому частка зайнятих в домінуючій сфері виробництва (індустріальній) починає скорочуватися і при цьому починає зростати частка зайнятих у сфері субдомінанти (інформаційній), тобто поки частка зайнятих в виробництві інформації зростає з 50% до 100% від зайнятих в індустріальній сфері. Поки частка зайнятих в індустріальному виробництві є меншою, але більшою або рівною половині (тобто зменшується із 100% до 50%) від зайнятих у сфері інформаційного виробництва, таке суспільство є інформаційно-індустріальним. Тобто можна говорити про цикл переходу до наступного чистого типу: індустріальне → індустріально-інформаційне → інформаційно-індустріальне → інформаційне.

Але такий підхід до обчислення змін у суспільстві, як і вся концепція еволюційних хвиль, поширюється не лише на індустріально-інформаційну зміну домінуючої суспільного виробництва. На відміну від попередніх «ситуативних» підходів, описаних у цій роботі, які створювались для аналізу певного типу суспільства в певний час (показовим свідченням цього є запропонована в теорії *johoka shakai* ідея обчислення кількості конкретних технологічних операцій – наприклад, телефонних дзвінків – як показника ступеню трансформації суспільства), підходу В. Хмелька притаманна універсальність, завдяки якій можливо здійснювати не тільки аналіз сучасних змін, а й зазирнути в минуле та подивитися в далеке майбутнє.

Отже, відштовхуючись від тези К. Маркса, що «кожна форма суспільства має певне виробництво, яке визначає місце і вплив усіх інших виробництв, і відношення якого через це цілком так само визначають місце і вплив усіх інших відношень» [5], В. Хмелько сформулював специфічну закономірність еволюції структури процесів відтворення суспільства, яка полягає у тому, що домінуючою в суспільному виробництві стає та сфера, екстенсивний розвиток якої

робить найбільш вагомий внесок в інтенсифікацію тієї сфери, яка є домінуючою в цей момент [7, с. 375].

Таким чином, це пояснює й останні зміни в найбільш розвинених суспільствах. На зміну домінуючого індустріального виробництва прийшло виробництво інформації, яке забезпечило його інтенсифікацію, а значить зменшило потребу в людському ресурсі.

Використовуючи пропорційні показники співвідношення домінуючої та субдомінантною суспільного виробництва, які наведені вище, та обчислюючи зайнятість людського ресурсу в певній його сфері протягом історії людства, можна створити своєрідну періодизацію змін домінуючого суспільного виробництва. Так, Валерій Хмелько вказує, що останній перехід від індустріального виробництва до інформаційного є вже третьою докорінною зміною структури суспільного виробництва. А передували їй перехід від виробництва людей як організмів до виробництва харчових засобів для життя та подальший перехід від виробництва їжі до виробництва речей. Хоча, з іншого боку, напевно через таку свою глобальність цій теорії «притаманна певною мірою відсутність дескрипції якісних характеристик змін, які відбуваються в конкретних компонентах суспільства» [4].

Френк Уебстер дорікає авторам кількісних спроб обчислення інформаційного суспільства у тому, що пусті статистичні цифри не можуть показати чи справді цей тип суспільства є чимось якісно новим [4, с. 25]. Теорія ж еволюційних хвиль показує, що трансформація суспільства у новий тип є поступовою та довготривалою, але все-таки якісні зміни відбуваються, адже домінуючі суспільного виробництва властиво визначати місце і вплив усіх інших його видів, а отже, домінуючого інформаційного суспільства визначатиме та конструюватиме решту сфер майбутнього людського буття. А це дає змогу для розробки певних глобальних довгострокових соціальних передбачень.

У статті розглянуто одні із перших розроблених підходів до обчислення індикатора трансформації індустріального суспільства у інформаційне. В кожному з них виділяється певний основний показник інформаційного суспільства, який характеризує його ступінь трансформації.

Так, у підході Марка Пората та Френка Мечлапа таким показником є внесок інформаційного сектору економіки у ВВП країни. Головним недоліком такого підходу є нечіткість та суб'єктивність методології, наслідком якої є неможливість точного підрахунку цінності інформаційного сектору.

Японський підхід *johoka shakai* пропонує брати до уваги рівень споживання суспільством інформаційних товарів як основний показник ступеню його інформатизації. Така теорія виглядає певним чином «ситуативною» та скоріше зосереджує увагу на певних конкретних змінах ознак суспільства, що трансформуються (зміна витрат на інформаційні товари, збільшення інформаційних потоків тощо).

У концепції В. Хмелька чітко виділяється основна характеристика інформаційного суспільства. Це домінування інформаційної сфери виробництва, яке характеризується найбільшою часткою трудових ресурсів суспільства, зайнятих у ній. Такий підхід є якісно відмінним від формалізованого способу

підрахунку М. Пората та Ф. Мечлапа. Те, що приваблює в роботі вітчизняного вченого, це якраз стійкий ґрунт суспільних теорій марксизму, на якому можна сформулювати тривку методологію визначення індикатора інформаційного суспільства. Ми показали, як з перспективи цього підходу можна піддати сумніву результати, отримані методом Мечлапа та Пората і, що важливіше, подолати апорії, ними породжені.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Москва : Академия, 2004. 944 с.
2. Мей К. Інформаційне суспільство. Скептичний погляд. Київ : «К.І.С.», 2004. 220 с.
3. Пукіш Ю.Я. Порівняльний аналіз концепцій постиндустриального та інформаційного суспільства (Деніел Белл, Валерій Хмелько). *Наукові записки НАУКМА. Том 21 : Соціологічні науки*. Київ : КМ Академія, 2003. С. 36–40.
4. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. Москва : Аспект Пресс, 2004. 400 с.
5. Хмелько В.Є. Процеси відтворення суспільства: структура і динаміка, 1986–2006 (електронна версія).
6. Хмелько В.Е. Общественное производство жизни: структура процессов и её динамика. *Производство как общественный процесс*. Москва, 1986.
7. Хмелько В.Е., Косолапов В.В. Производство – основа социально-экономического прогресса общества. *Социально-политические проблемы НТР и идеологическая борьба*. Киев, 1978.
8. Duff, Alistair S. *Information Society Studies*. New York: Routledge, 2000. 215 p.
9. Ruben, Brent D. *Information and Behavior*. New York : Routledge, 1985. 600 p.
10. Salvaggio, Jerry L. *The Information Society: Economic, Social, and Structural Issues*. New York : Routledge, 1989. 152 p.
11. Verzola, Robert. *Information Economy in Word Matters: Multicultural Perspectives on Information Societies*. Caen: C & F Éditions. 2005. URL: <http://vecam.org/archives/article724.html>.

СЕКЦІЯ 2 СПЕЦІАЛЬНІ ТА ГАЛУЗЕВІ СОЦІОЛОГІЇ

СОЦІОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИБІРКОВОЇ СУКУПНОСТІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE: PROBLEMS OF FORMATION OF A SAMPLE POPULATION AND POSSIBLE WAYS TO OVERCOME THEM

Забезпечення належної репрезентативності вибірки соціологічних досліджень, що проводяться у Збройних силах України, виступає надійним підґрунтям ефективних управлінських рішень у соціальній сфері життєдіяльності військ (сил). У статті викладено результати аналізу можливостей дотримання загальновідомих правил та процедур формування вибіркової сукупності під час організації та проведення соціологічних досліджень у Збройних силах України. За результатами аналізу встановлено, що особливості життєдіяльності військ (сил) зумовлюють певні обмеження стосовно отримання вихідних даних, необхідних для формування вибірки, а також щодо практичної реалізації польового етапу дослідження. Виявлено, що проблеми виникають, в першу чергу, під час реалізації випадкових процедур відбору і пов'язані вони з необхідністю мати повні списки особового складу або потребою його повного охоплення під час проведення дослідження. За умов складності реалізації випадкових процедур автор звертає увагу на одну з не випадкових вибірок – квотну. Вона не потребує тих умов та обставин, що існують для окремих різновидів випадкової вибірки. Одноступенева квотна вибірка, на думку автора публікації, дає змогу на практиці певною мірою поєднати наукові підходи її побудови та існуючі обмеження, що викликані особливостями функціонування військової організації. Означені можливі підходи щодо визначення обсягу вибіркової сукупності та розрахунку чисельності квотних груп за такої вибіркової процедури. Акцентовано на тому, що одноступенева квотна вибірка також має свої недоліки. Вона не забезпечує однакової ймовірності потрапити до вибіркової сукупності представників різних військових частин. Окремо виділено підходи, що можуть підвищити обґрунтованість висновків, отриманих за результатами досліджень із використанням загальноармійської квотної вибірки. З-поміж них це – перехід, за можливості, від одноступеневої до двоступеневої квотної вибірки, пошук оптимального співвідношення між чисельністю військових частин, в яких планується здійснити наповнення квот, та числом респондентів у кожній із них тощо.

Ключові слова: соціологічне дослідження, Збройні сили України, генеральна сукупність, вибіркова сукупність, репрезента-

тивність, суцільне обстеження, випадковий відбір, не випадковий відбір, квотна вибірка.

Ensuring the proper representativeness of the sample of sociological researches conducted in the Armed Forces of Ukraine is a reliable basis for effective management decisions in the social sphere of military's (forces') life and activities. The article presents the results of an analysis of the possibilities of complying with general rules and procedures for the formation of sampling units during the organization and conduct of sociological researches in the Armed Forces of Ukraine. As a result of the analysis, it was found that the specifics of the military's (forces') life and activities entail certain limitations in terms of obtaining the output data necessary for the formation of the selection, as well as the practical implementation of the field research phase. Problems were found to arise primarily during the implementation of random selection procedures and related to the need to have complete lists of personnel or the need for complete coverage at the time of the survey. Subject to the difficulties of implementing random procedures, the author turns his attention to one of the non-random samples – the quota sample. It does not require the conditions and circumstances that exist for individual varieties of random sampling. A one-stage quota sample, in the author's view, permits a certain measure of integration in practice between the scientific approaches to its construction and the existing limitations that arise from the specific functioning of the military organization. The possible approaches for determining the size of the sampling frame and calculating the number of quota groups in such a sampling procedure are outlined. Emphasis is placed on the fact that single-stage quota sampling also has its disadvantages. It does not provide the same probability of being sampled from different units. Separately, approaches that can improve the validity of conclusions drawn from researches using army-wide quota sampling are highlighted. Among them, if possible, it is moving from one-stage to two-stage quota sampling, finding the optimum ratio between the number of military units to be filled and the number of respondents in each unit, etc.

Key words: sociological research, Armed Forces of Ukraine, general population, sample population, representativeness, total survey, random selection, non-random selection, quota sample.

УДК 316.354:355.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.3>

Деточка О.Д.
науковий співробітник
Науково-дослідний центр гуманітарних
проблем Збройних сил України

Постановка проблеми. Науково-обґрунтована вибірка соціологічних досліджень, що організуються та проводяться у Збройних силах України (далі – СДуЗСУ), – запорука достовірного знання про соціальні явища та процеси, що мають місце у військових частинах і підрозділах. Виключно на основі правдивої соціологічної інформації можливі ефективні рішення військових посадових осіб та органів управління, що мають за мету покращити функціонування соціальної складової частини життєдіяльності військ (сил). Інакше, за умов недостатньої уваги та виваженості в питаннях формування вибіркової сукупності СДуЗСУ, соціальне та бойове управління будуть мало продуктивними, адже вони спиратимуться на викривлені дані про соціальну реальність в армії. Уникнути необґрунтованих висновків, отриманих за результатами проведення відповідних досліджень, в першу чергу, можна шляхом чіткого дотримання правил та процедур конструювання вибіркової сукупності, розроблених соціологічною наукою. Разом із тим особливості життєдіяльності Збройних сил України (далі – ЗС України) накладають цілий ряд обмежень стосовно отримання вихідних даних, необхідних для формування вибірки, а також щодо практичної реалізації польового етапу дослідження. За таких обставин важливо з'ясувати, яким чином під час організації та проведення прикладних СДуЗСУ, з одного боку, забезпечити реалізацію наукових підходів, а з іншого – врахувати та дотриматися наявних обмежень. Саме пошук шляхів розв'язання зазначеного протиріччя має теоретичне та практичне значення для більш активного використання соціологічної науки як ефективного інструменту пізнання соціальних явищ і процесів, притаманних військовим колективам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та закордонні вчені, насамперед соціологи та статистики, приділяють достатню увагу широкому колу питань, пов'язаних із використанням вибірових методів у дослідженні різних аспектів людського буття. Зокрема, в Україні відповідна проблематика простежується у працях таких науковців, як М. Чурилов, О. Черняк, Н. Паніна, В. Паніотто, Є. Головаха, А. Пігіда та ін. [1–5]. Деякі особливості формування вибірових сукупностей під час організації та проведення СДуЗСУ та інших силових структурах розкрито в працях за авторством Д. Любенка, О. Панфілова, Ю. Калагіна, Г. Фініна, В. Михайлова, В. Єфімової, І. Приходько, І. Воробйова, В. Молдавчука та ін. [6–9]. Водночас доводиться констатувати, що реально існуючі проблемні питання, пов'язані із формуванням вибірки СДуЗСУ, у вищезазначених працях детально не висвітлюються. Натомість декотрі із закордонних дослідників прямо вказують на складність

формування вибіркової сукупності під час проведення соціологічних досліджень в армії. Зокрема, Л. Клименко, П. Заєць, І. Хромушкіна у своїй науковій публікації зазначають неможливість побудови вибірки опитування військовослужбовців за всіма правилами соціологічної науки через вимоги нерозголошення інформації для службового користування [10, с. 189]. За таких обставин, як зазначають автори цієї публікації, в процесі формування вибіркової сукупності доводиться використовувати опосередковані дані стосовно характеристик особового складу, що мають бути враховані в процесі організації та проведення дослідження.

Варто також звернути увагу на те, що під час презентації публічних версій результатів окремих СДуЗСУ доповідачі не акцентують на характеристиках вибірки та способах її формування [11; 12]. Це може породжувати певні сумніви щодо обґрунтованості висновків та пропозицій, сформованих за результатами таких досліджень.

Отже, за умови значної уваги з боку науковців до вибірових методів дослідження загалом можемо зазначити недостатню чисельність напрацювань стосовно їх практичного застосування під час організації та проведення СДуЗСУ. Дослідники, які працюють у цьому напрямі, частіше за все або констатують складність організації вибірки таких досліджень, або уникають цього питання, не розкриваючи деталей авторського підходу в розв'язанні відповідних проблем.

Постановка завдання. Мета цієї публікації полягає в тому, щоб викласти головні результати аналізу можливостей реалізації під час організації та проведення СДуЗСУ основних класичних способів формування вибірових сукупностей, розроблених соціологічною наукою. Як головні завдання автор визначає виявлення складнощів та обмежень, що виникають при цьому, та опрацювання деяких шляхів їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення соціальних явищ та процесів в армійському середовищі з використанням підходів, що існують у соціологічній науці, може здійснюватися на різних рівнях: від найнижчого військового підрозділу (взвод, рота) до збройних сил загалом. Генеральну сукупність СДуЗСУ може становити як увесь особовий склад ЗС України, так і його окремі категорії (особовий склад без урахування цивільного персоналу, військовослужбовці військової служби за контрактом, особовий склад строкової служби, курсанти військових навчальних закладів Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти тощо). Отже, детальна характеристика та аналіз генеральної сукупності виступають

відправними відомостями в процесі визначення підходів щодо формування вибіркової сукупності СДУЗСУ.

За невеликого обсягу генеральної сукупності стає можливим проведення суцільного обстеження, наприклад, до опитування можуть бути залучені всі військовослужбовці того чи іншого підрозділу. Як правило, суцільні опитування проводяться на рівні таких військових підрозділів, як взвод та рота. Зі зростанням чисельності генеральної сукупності проведення суцільного опитування стає неможливим через збільшення відповідних працевтрат та термінів його проведення. У таких випадках здійснюється несуцільне обстеження, до якого залучається лише частина військовослужбовців, а не вся сукупність особового складу, чії думки, оцінки, мотиви, установки тощо вивчаються.

Автор публікації поділяє погляд тих вчених, які чітко відокремлюють власне вибірковий метод від інших способів проведення несуцільних обстежень [13, с. 3]. Якщо у першому випадку отримані результати дослідження поширюються на всю сукупність, що дослідниками визначається як генеральна, то у другому – лише на сукупність тих, хто в ньому брав участь. Останній спосіб формування вибірки може використовуватися за цільового відбору, коли до вибіркової сукупності потрапляють респонденти з певними характеристиками. Цільова вибірка частіше використовується військовими соціологами саме під час проведення соціологічних досліджень, на відміну від вивчення громадської думки. Як приклад, цільовий спосіб формування вибірки був реалізований під час проведення фахівцями Науково-дослідного центру гуманітарних проблем ЗС України у 2020 році соціологічного дослідження з питань плинності військових кадрів. Відповідно до мети та завдань соціологічного дослідження у військах (силах) проводилося анкетування серед особового складу заздалегідь визначених цільових груп респондентів: група 1 – ті, хто мають намір звільнитися, група 2 – ті, хто планують продовжувати військову службу. Критерії відбору респондентів: група 1 – військовослужбовці, в яких контракт на проходження військової служби закінчується в поточному році і які налаштовані звільнитися до набуття права на пенсію; група 2 – військовослужбовці, в яких контракт на проходження військової служби закінчується в поточному році і які налаштовані продовжити військову службу, а також ті, в кого контракт закінчився і вони вже уклали новий. У підсумку були отримані первинні соціологічні дані стосовно двох груп респондентів щодо мотивів вибору ними військової професії, рівня задоволеності окремими аспектами військової служби, а також їхніх поглядів на шляхи зменшення відтоку військовослужбов-

ців із лав ЗС України. Соціально-психологічні передумови до звільнення з військової служби з'ясовувалися шляхом порівняння результатів опитування військовослужбовців, які належать до різних цільових груп, і на підставі аналізу відмінностей в їх оцінках визначалися чинники плинності військових кадрів.

Здебільшого в процесі проведення СДУЗСУ виникає необхідність мати результати, які б репрезентували генеральну сукупність. Особливо це стосується загальноармійських досліджень, що спрямовані на отримання інформації в інтересах прийняття рішень вищими органами військового управління. У таких випадках під час формування вибіркової сукупності необхідно застосовувати статистичні методи, тобто відбір її елементів має відбуватися за чітко визначеними правилами та процедурами.

Вибіркові процедури в емпіричній соціології розрізняють, в першу чергу, за тим чи враховується у процесі відбору дія ймовірнісних законів чи ні [13, с. 14]. За цим критерієм виокремлюють випадковий (ймовірнісний) та не випадковий відбір. Випадковий відбір найбільшою мірою забезпечує приблизну рівну ймовірність кожного елемента генеральної сукупності потрапити до вибіркової сукупності. З огляду на це така процедура формування вибіркової сукупності під час досліджень соціальних явищ у військовому середовищі мала б бути переважною. Водночас всі основні різновиди випадкової вибірки (проста випадкова, систематична, гніздова, стратифікована) мають певні особливості, що ускладнюють використання ймовірнісних процедур у формуванні вибірки СДУЗСУ. Перша особливість пов'язана з потребою мати повний список всіх елементів чи генеральної сукупності, чи гнізда або страти, друга – з необхідністю повного охоплення усього спискового особового складу під час проведення обстеження у випадково визначених гніздах або стратах. Так, проста випадкова вибірка, коли із загального списку за допомогою випадкових чисел відбираються окремі елементи, та систематична, коли елементи із списку відбираються з певним кроком, потребують на перших етапах вибірових процедур складання повного списку елементів генеральної сукупності. Гніздова вибірка використовується тоді, коли генеральна сукупність складається з невеликих природних елементів (гнізд). При цьому потрібно мати їх повний перелік, а на останньому етапі – забезпечити суцільне обстеження в межах випадково визначених гнізд. За стратифікаційної вибірки генеральна сукупність спочатку за певною ознакою розбивається на однорідні страти, а в подальшому виникає потреба у складанні повного списку елементів, що до них входять.

Отже, вибравши будь-який різновид випадкової вибірки, дослідникам доведеться на певних етапах вибірових процедур або становити повні списки особового складу, або забезпечувати його повне охоплення під час проведення дослідження. Перше складно здійснити з огляду на специфіку діяльності військової організації, а саме через необхідність дотримуватися вимог режиму секретності. Друга умова також стає не менш проблематичною, адже життєдіяльність військ (сил) характеризується досить частим відривом військовослужбовців від основних функціональних завдань та знаходженням їх поза межами пунктів постійної дислокації. Особовий склад бере участь у навчаннях, залучається до несення служби, чергувань, відряджень, а також військовослужбовці можуть перебувати у відпустках, лікарняних закладах тощо. Слід також зазначити, що складання повних списків військовослужбовців більш складно реалізувати на вищих рівнях СДуЗСУ, зокрема загальноармійських, а забезпечення повного охоплення особового складу стає більш проблематичним під час їх проведення у військових частинах та підрозділах.

За умов складності реалізації ймовірнісних підходів щодо формування вибіркової сукупності під час організації та проведення СДуЗСУ можуть використовуватися не випадкові вибірки. Однією з таких вибірок, що найчастіше реалізуються на практиці, є квотна вибірка. Вона формується з визначених категорій респондентів, котрі мають бути представлені у пропорціях, що відповідають їх пропорціям у генеральній сукупності. Квотними ознаками, тобто характеристиками, за якими відбувається узгодження пропорцій, у СДуЗСУ можуть бути вид (окремий рід) військ (сил), категорія військовослужбовців (старші, молодші офіцери, сержантський, рядовий склад), стать, освіта, вік, вислуга років особового складу тощо. Таким чином, квотна вибірка не потребує тих умов та обставин, що були зазначені вище для окремих різновидів випадкової вибірки. Натомість відповідна вибірка процедура потребує даних щодо розподілу квотних ознак у генеральній сукупності. На думку автора публікації, така інформація більш доступна порівняно з варіантом, коли необхідно мати повні списки особового складу.

Побудова квотної вибірки передбачає визначення обсягу вибіркової сукупності, вибір квотних ознак та розрахунок чисельності респондентів по кожній квотній групі. Варто зазначити, що в цьому випадку для визначення загальної чисельності вибіркової сукупності не існує чітких математичних правил, як для випадкових вибірок. Враховуючи таку ситуацію, дослідники пропонують різні підходи щодо визначення обсягу вибірко-

кової сукупності [14, с. 50]. Перший із них припускає можливість брати будь-яке число респондентів, яке є зручним для визначення відповідних квот. За другого підходу пропонується скористатися розрахунками, подібними для випадкової вибірки. Інші підходи пов'язані з урахуванням чисельності груп респондентів, що будуть порівнюватися за результатами дослідження. Погляд автора публікації полягає в тому, що спочатку доцільно визначити орієнтовний обсяг вибіркової сукупності аналогічно як для випадкової вибірки, скориставшись будь-яким із відомих інструментів – математичні формули, таблиці випадкових чисел, розрахункові калькулятори тощо. Далі чисельність вибіркової сукупності може корегуватися, виходячи з потреб подальшого аналізу інформації, але не бажано, щоб вона стала меншою за попередньо визначену.

Для одноступеневої загальноармійської квотної вибірки, коли вона формується безпосередньо з одиниць спостереження, квотними ознаками найчастіше виступають вид (окремий рід) військ (сил), категорія військовослужбовців та їх стать. Для розрахунку чисельності респондентів по кожній квотній групі спочатку потрібно визначити частку, яку становить обсяг вибірки в обсязі генеральної сукупності. Відповідна частка знаходиться шляхом ділення обсягу вибіркової сукупності (n) на обсяг генеральної сукупності (N). Потім знайдену частку (n/N) необхідно перемножити на чисельність кожної квотної групи, інформацію щодо яких можуть надати кадрові органи або яка міститься у відкритих джерелах. На практиці частіше зустрічається ситуація, коли абсолютна чисельність кожної квотної групи не відома, а доступні дані щодо відсоткового показника цієї групи в генеральній сукупності. Завдання дослідника в такому разі зводиться до того, щоб під час розподілу обсягу вибіркової сукупності на квоти досягти їх такої представленості у відсотках, як це має місце для генеральної сукупності. У підсумку, в будь-якому з вище зазначених варіантів ми отримуємо пропорційну відповідність вибіркової та генеральної сукупностей за кожною з квотних ознак. Отримані результати заносяться у квотну таблицю, яка містить інформацію стосовно того, скільки представників кожної квотної групи необхідно обстежити. Отже, одноступенева квотна вибірка виступає такою, що на практиці дозволяє певною мірою поєднати наукові підходи її побудови та обмеження, які викликані особливостями функціонування військової організації.

Головним недоліком одноступеневої квотної вибірки, на думку автора публікації, є те, що місця проведення обстеження (військові частини) та їх чисельність визначаються рішенням посадових осіб, відповідальних за

проведення СДуЗСУ. З огляду на те, що при їх визначенні враховується ціла низка об'єктивних та суб'єктивних обмежень, пов'язаних із можливостями проведення обстеження особового складу, вірогідність потрапити до вибіркової сукупності військовослужбовців різних частин не однакова, в одних вона більша, в інших – менша.

Усунути певним чином вказаний вище недолік одноступеневої загальноармійської квотної вибірки, могло б включення у вибірку процедуру додаткових ступенів відбору. Один із способів переходу від одноступеневої до двоступеневої квотної вибірки може полягати в тому, що на першому ступені формування загальноармійської вибірки як одиниць відбору виступають військові частини. У такому разі на першому етапі вибіркової процедури будуть визначатися військові частини, в яких буде проводитися обстеження особового складу та чисельність респондентів у них. На другому ступені уже визначається чисельність квотних груп, які необхідно обстежити у визначених військових частинах. Позитивом такої вибіркової процедури є те, що на першому етапі її формування стає можливим привнесення елементів випадковості і, як наслідок, зменшення похибки репрезентативності. При цьому ймовірність потрапити до вибіркової сукупності представників різних військових частин певним чином вирівнюється. Практичній реалізації такого підходу можуть завадити ті ж самі обмеження, що були вказані раніше для випадкових вибірок.

Окрім раніше викладених загальновідомих вимог, що пред'являються до формування відповідної вибірки, варто також зазначити деякі підходи, які слідують із досвіду її практичного застосування під час організації та проведення загальноармійських СДуЗСУ. По-перше, після визначення обсягів вибіркової сукупності та відповідних квот важливо знайти оптимальне співвідношення між чисельністю військових частин, в яких планується здійснити їх наповнення, та числом респондентів у кожній із них. Автор публікації пропонує враховувати при цьому відомі в емпіричній соціології положення, що похибка репрезентативності буде вищою, якщо вибрати більшу чисельність респондентів у меншій кількості військових частин, аніж навпаки, коли визначити більшу чисельність таких з одночасним зменшенням чисельності респондентів у кожній із них. При цьому чисельність військових частин, де мають проводитися обстеження особового складу, не може бути занадто значною через ускладнення його організації. Як приклад, за обсягу вибіркової сукупності умовно в 1000–1200 респондентів, таким співвідношенням, як свідчить практичний досвід, може бути 20–25 військових частин, в яких до анкетування, якщо

вибрано такий метод збору інформації, залучається по 40–60 респондентів. По-друге, коли визначена чисельність військових частин, бажано, щоб рішення, в яких саме з них буде відбутися збір соціологічної інформації приймалося б не однією, а кількома посадовими особами, які в цьому випадку можуть виконати роль експертів. Це дасть змогу визначити ті військові частини, для яких відповідна проблематика дослідження є найбільш типовою.

Висновки з проведеного дослідження.

Проведений аналіз показав, що під час організації та проведення СДуЗСУ виникають певні складнощі, пов'язані з можливостями реалізації правил та процедур формування вибіркової сукупностей, розроблених соціологічною наукою. У першу чергу це стосується випадкових процедур відбору. Проблеми при цьому постають, головним чином, через необхідність мати повні списки особового складу або забезпечувати його повне охоплення під час проведення дослідження. За умов складності реалізації випадкових процедур особливу увагу варто звернути на одну з невідповідних вибірок – квотну. Автором означені можливі підходи щодо визначення обсягу вибіркової сукупності та розрахунку чисельності квотних груп за такої вибіркової процедури. З урахуванням практичного досвіду організації та проведення СДуЗСУ запропоновані деякі підходи, спрямовані на підвищення обґрунтованості висновків, отриманих за результатами досліджень із використанням загальноармійської квотної вибірки. Оцінка впливу запропонованих підходів на забезпечення належної репрезентативності вибірки може бути предметом подальших наукових опрацювань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Типология и проектирование выборочного социологического исследования (история и современность) : монография / Н. Чурилов. Київ : Факт, 2008. 366 с.
2. Черняк О.І. Техніка вибіркового дослідження. Київ : МІВВЦ, 2001. 248 с.
3. Круглий стіл «Вибіркові соціологічні дослідження в Україні: історія та сучасні проблеми. До 70-річчя Миколи Чурилова». *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2017. № 3. С. 174–179.
4. Пігіда А.О. Вплив методів відбору елементів вибіркової сукупності у кластерних вибірках на дизайн-ефект. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 4. С. 111–117.
5. Чурилов М.М. Вибірка в маркетингових дослідженнях. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2017. № 3. С. 179–182.
6. Любенко Д.Г. Військово-соціологічні дослідження. Питання методики і техніки проведення. Київ : ВГІ НАОУ, 2000. 312 с.
7. Організація і проведення військово-соціологічних, соціально-психологічних та психологічних досліджень у Збройних Силах України : навч.

посіб. / О.Ю. Панфілов, Ю.А. Калагін, Г.І. Фінін. Харків : ХНУПС, 2019. 205 с.

8. Михайлов В.С., Єфімова В.В. Взаємодія емпіричної соціології і статистики: військово-соціологічні дослідження. *Університетські наукові записи*. 2019. Т. 18. № 4 (72). С. 212–220.

9. Основи проведення військово-соціологічних і соціально-психологічних досліджень у внутрішніх військах МВС України: навч. посіб. / І.І. Приходько, І.В. Воробйова, В.С. Молдавчук та ін. Х: Акад. ВВ МВС України, 2010. 58 с.

10. Клименко Л.В., Заяц П.В., Хромушкина И.Ю. Профессиональные позиции военнослужащих южно-российских городов в условиях процессов прекаритизации. *Гуманитарий Юга России*. 2017. Том 6. № 5. С. 186–197.

11. Як наразі реалізується гендерна політика держави у Збройних Силах. URL: <https://armyinform.com.ua/2021/03/yak-narazi-realizuyetsya-gendernapolityka-derzhavy-u-zbrojnyh-sylah> (дата звернення: 03.08.2021).

12. Чому військовослужбовці звільняються з армії? URL: <https://www.irf.ua/wp-content/uploads/2021/06/zvit-ua-digital.pdf> (дата звернення: 04.08.2021).

13. Могильчак Е.Л. Выборочный метод в эмпирическом социологическом исследовании : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 120 с.

14. Эмпирическая социология : учеб. пособие / сост. Л.А. Мироненко. Комсомольск-на-Амуре : ФГБОУ ВПО «КНАГТУ», 2013. 181 с.

МОНІТОРИНГ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМУ ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ/СНІДУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

MONITORING OF SOCIO-PEDAGOGICAL DIRECTION OF HIV / AIDS PREVENTION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

У статті досліджено соціально-педагогічний напрям роботи з профілактики ВІЛ/СНІДУ, а саме: виявлено нормативно-правову базу та пріоритетні підходи щодо організації цієї діяльності в закладах вищої освіти України; проаналізовано складники превентивного навчання в галузі профілактики ВІЛ/СНІДУ та методи моніторингу з виявлення ефективності впровадження освітніх проєктів із профілактики ВІЛ/СНІДУ у закладах освіти України. Показано, що соціально-педагогічна робота з профілактики ВІЛ/СНІДУ у закладах вищої освіти України побудована з урахуванням необхідності всебічного розвитку особистості того, хто навчається. Вона включає інформування в сфері ВІЛ/СНІДУ, оволодіння знань, оволодіння вміннями безпечної сексуальної поведінки; сексуальне виховання, розвиток і практичне застосування набутих знань і умінь (ключових компетенцій) тощо. Важливим етапом профілактичної роботи щодо запобігання епідемії ВІЛ/СНІДУ в закладах освіти України є організація моніторингу з виявлення ефективності цієї діяльності та відповідного коригування навчальних програм. Для адекватного оцінювання досягнень учнів і студентів щодо опанування ними знань, навичок з безпечної життєдіяльності та профілактики ВІЛ/СНІДУ необхідними є: чіткі і зрозумілі вимоги до навчальних результатів; можливість легко досягти і перевищити ці результати; можливість показати свої досягнення різними способами; стимулювання учнів апробувати моделі поведінки без ризику та ін. Оціночні інструменти (засоби) моніторингу повинні мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер залежно від їх побудови і цілі. Об'єктивним зазвичай є повторне тестування. Оціночні інструменти (засоби) повинні асоціюватися з вирішенням певних завдань у процесі навчання. Доведено, що використання декількох оціночних способів дає зазвичай більш об'єктивне уявлення про успіхи студентів (учнів) і рівень їх досягнень по відношенню до очікуваних результатів.

Ключові слова: соціально-педагогічний напрям профілактики ВІЛ/СНІДУ, соціальна

робота, соціальна профілактика, соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти.

The article explored the socio-pedagogical direction of HIV/AIDS, namely identified regulatory framework and priority approaches to the organization of this activity in higher education institutions of Ukraine; Components of preventive training in HIV/AIDS prevention and monitoring techniques to identify the effectiveness of the implementation of educational projects and HIV/AIDS in educational institutions of Ukraine. It is shown that the socio-pedagogical work on HIV/AIDS prevention in higher education institutions of Ukraine is built taking into account the need for comprehensive development of the personality of the learner. It includes information on HIV/AIDS, knowledge acquisition, mastery of safe sexual behavior; sexual education, development and practical application of acquired knowledge and skills (core competencies) and so on. An important stage of preventive work to prevent the HIV/AIDS epidemic in educational institutions of Ukraine is the organization of monitoring to identify the effectiveness of this activity and the appropriate adjustment of curricula. In order to adequately assess the achievements of pupils and students in acquiring their knowledge, skills in safe living and HIV/AIDS prevention, the following are necessary: clear and understandable requirements for educational outcomes; the ability to easily achieve and exceed these results; the opportunity to show their achievements in different ways; encouraging students to try risk-free behaviors, etc. Evaluation tools (means) of monitoring can be both objective and subjective, depending on their construction and purpose. Re-testing is usually objective. Assessment tools (tools) should be associated with solving certain tasks in the learning process. It is proved that the use of several assessment methods usually gives a more objective idea of the success of students (pupils) and the level of their achievements in relation to the expected results.

Key words: social and pedagogical direction of HIV/AIDS prevention, social work, social prevention, social and pedagogical activity in educational institutions.

УДК 37.013.42.376.58
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.4>

Мальцева О.В.

д.філос.н.,
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

Ситуація з ВІЛ/СНІД уже протягом декількох десятиріч створює надзвичайну загрозу здоров'ю людей у глобальному масштабі. За даними ВООЗ Україна належить до регіону країн Східної Європи та Східної Азії з високим рівнем поширення ВІЛ-інфекції. Останніми роками ця проблема помітно загострюється в Україні через складні обставини – бойові дії на сході країни, критичну гуманітарну ситуацію, велику кількість вимушених переселенців із Донецької, Луганської областей, які лишаються найбільш ураженими епідемією. У зонах проведення бойових дій повсюдно в світі спо-

стерігається погіршення показників захворювання на ВІЛ/СНІД. Оцінки МОЗ України свідчать про факти поширення інфекції серед військовослужбовців МО/Нацгвардії/МВС. Завдяки методам епідеміологічного та статистичного аналізу, даним епідкарт та соціологічних опитувань ще у червні – жовтні 2016 р. було встановлено значне збільшення уражених. 5% військовослужбовців за результатами тесту на ВІЛ/СНІД тоді виявилися позитивними. Тільки на початок 2016 р. Центральним санітарно-епідеміологічним управлінням МО України у зоні АТО було зареєстровано 15 нових випад-

ків ВІЛ/СНІДу [1, с. 456–457]. За даними головного військового шпиталю м. Києва 10% військовослужбовців є носіями ВІЛ. Основний шлях зараження на сході України – безвідповідальна сексуальна поведінка, незахищений секс з жінками, що живуть у селах та містах поруч із військовими позиціями, звернення до секс-послуг. Особливо небезпечною є ситуація у містах дислокації військовослужбовців, де вони мають безпосередній контакт з місцевим населенням, відвідують дозвільно-розважальні заклади, громадські заходи, навчаються у вищих навчальних закладах тощо.

Отже, постає нагальне питання про організацію широкої кампанії з профілактики ВІЛ/СНІДУ серед населення України. На відміну від профілактики інших захворювань, що традиційно є прерогативою медицини, попередити ВІЛ-інфекцію не можна за допомогою вакцини (через відсутність такої) або інших медичних засобів. Головним напрямом профілактики ВІЛ/СНІДУ стає соціально-педагогічна діяльність із формування безпечних патернів сексуальної поведінки, відповідального ставлення до власного здоров'я. Молодь є найбільш уразливою соціально-демографічною групою щодо інфікування на ВІЛ. Відповідно, на соціальних працівників покладається завдання зі зміни небезпечних проявів у поведінці молодих людей, що є надзвичайно нетривіальним завданням, розв'язати яке можна об'єднавши зусилля науковців і соціально-педагогічних практиків. Центрами соціально-педагогічної профілактики ВІЛ/СНІДУ в цьому контексті мають стати вищі навчальні заклади України, у яких можливо забезпечити виконання цієї умови.

Проблеми профілактики ВІЛ/СНІДУ доволі широко представлено у наукових працях зарубіжних та вітчизняних вчених. Варто виокремити різні аспекти досліджень у цьому напрямку. Соціальні проблеми, що їх викликає ВІЛ/СНІД, дослідили Г. Онищенко, Е. Холостова, Г. Сидоренко та інші. Роль сімейного виховання у запобіганні інфікування на ВІЛ відзначали І. Кон, В. Сатир, О. Харчевата та ін. СНІД як загрозу репродуктивного здоров'я молоді вивчали Г. Ганьге, Э. Канепая-Ванага, Р. Упеніекс та інші. Розробкою первинної профілактики ВІЛ/СНІД і ризикованої поведінки у дітей і підлітків старшого віку займалися Н. Сирота, А. Ялтонська, Е. Ридалевська, С. Яцишин, А. Мікляєва, Н. Кудрявцева та інші. Діяльність ресурсних центрів із методичного забезпечення соціальної роботи з профілактики ВІЛ/СНІДУ в навчальних закладах України розглянули у своїх працях вітчизняні науковці О. Безпалько, Т. Семігіна Н. Заверико, І. Зверевий, Г. Радчук. Дослідники Т. Лях, Т. Цюман та К. Шендеровський проаналізували підходи до менеджменту ресурсних центрів, що

займаються профілактикою ВІЛ. Проте досі малодослідженими лишаються питання організації соціально-педагогічного напрямку профілактики ВІЛ/СНІДУ серед молоді у закладах вищої освіти України. Особливої уваги потребують методи виявлення ефективності соціальної роботи серед молоді щодо запобігання ураження на ВІЛ/СНІД.

Метою роботи є дослідження соціально-педагогічного напрямку роботи з профілактики ВІЛ/СНІД, а саме: виявлення нормативно-правової бази та пріоритетних підходів щодо організації цієї діяльності в закладах вищої освіти України; аналіз складників превентивного навчання в галузі профілактики ВІЛ/СНІДУ та методів моніторингу з виявлення ефективності впровадження освітніх проєктів із профілактики ВІЛ/СНІД у закладах освіти України.

Епідемія ВІЛ/СНІДУ, як будь-яке соціальне явище, що зачіпає інтереси багатьох верств населення, передбачає з боку держави створення регулятивного нормативно-правового механізму з метою попередження поширення цього захворювання, забезпечення умов для своєчасної діагностики, лікування та гарантування прав осіб, що живуть із ВІЛ/СНІД [2, с. 10]. Відповідно до Закону України «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний захист населення» (2010) (Стаття 2) виділяють основні принципи державної політики у сфері протидії поширенню хвороб, зумовлених ВІЛ [3, с. 11]. Державна політика у сфері протидії поширенню хвороб, зумовлених ВІЛ, реалізується шляхом організації виконання цього Закону, інших нормативно-правових актів України, а також шляхом розроблення, фінансового та матеріального забезпечення реалізації загальнодержавних та інших програм, що передбачають здійснення заходів з профілактики поширення ВІЛ-інфекції, інформаційно-роз'яснювальної роботи щодо принципів здорового та морального способу життя, духовних цінностей і відповідальної поведінки у сфері сексуальних стосунків, розроблення навчальних, просвітницьких та виховних програм з цих питань для середніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів, здійснення спеціальної підготовки медичного персоналу, проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень, розвиток міжнародного співробітництва у цій сфері [3, с. 11].

Міністерство освіти і науки України розробило Методичні рекомендації щодо вдосконалення навчальних підручників та посібників навчальних планів і програм з питань профілактики ВІЛ/СНІДУ у професійно-технічних навчальних закладах України (Наказ від 16.07.2004 р. № 584). Перспективи подальшої діяльності держави у площині протидії епідемії представлено у Загальнодержавній цільовій

соціальної програмі з протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу на 2019–2023 роки. Ця концепція враховує основні положення «Політичної декларації з питань ВІЛ/СНІДу до 2030 р.» (Fast Track), прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН у червні 2016 р., яка передбачає впровадження низки заходів, що дозволяють охопити послугами з профілактики ВІЛ 90% осіб із ключових груп [4, с. 5; 5, с. 34–45].

Роль системи освіти у протидії епідемії ВІЛ-інфекції щорічно зростає. Саме система освіти виступає об'єднаним центром взаємодії педагогів, медиків, соціальних працівників в профілактиці епідемії ВІЛ/СНІДу [6, с. 49–50]. У вирішенні цього завдання система освіти має перевагу перед іншими інститутами суспільства, оскільки саме організаціями освіти різних типів охоплено велику кількість підлітків і молоді [7, с. 5–9]. З цією метою в освітній сфері здійснюється планування профілактичної освіти, розробляються плани дій, що залучають учнів до інформаційно-просвітницької діяльності. В організаціях освіти визначено коло співробітників – профільних фахівців із превентивної освіти в галузі ВІЛ/СНІДу, що працюють на постійній основі. Адміністрація навчальних закладів повинна забезпечувати з числа існуючих співробітників, відповідальних за питання, які стосуються профілактики ВІЛ/СНІДу, про що має чітко позначатися в переліку їх службових обов'язків [8, с. 22–27].

Метою профілактичної роботи в закладах освіти щодо попередження ВІЛ/СНІДу є формування здорового способу життя та відповідальної поведінки дітей, підлітків та молоді. Ця мета досягається шляхом надання достовірної інформації, знань, формування адекватного ставлення, навичок і заохочення поведінки, що знижує ризик інфікування; надання соціальної допомоги, усунення стигматизації та дискримінації. Як наголошується в ряді методичних рекомендацій, розроблених міжнародними організаціями, інститути освіти повинні проводити профілактичну роботу у співпраці з медичними організаціями, ЗМІ, НУО тощо. Соціально-педагогічна робота з профілактики ВІЛ/СНІДу у закладах вищої освіти повинна спрямовуватися на формування в студентів не тільки психологічної компоненти уявлень про ВІЛ/СНІД, але й на придбання життєвих навичок повсякденної безпечної поведінки.

Розробка навчальних планів передбачає широкий підхід до формування навичок здорового способу життя, у тому числі й профілактику ВІЛ. Планування такої діяльності включає питання організації і методики проведення профілактичної роботи з учнями, взаємин з ВІЛ-позитивними учнями, студентами і колегами, формування корисних життєвих навичок; в навчальних планах і програмах підготовки перевага надається інтерактивним методам

навчання, їх постійному оновленню, залученню педагогічних кадрів різних категорій до підвищення кваліфікації та перепідготовки [9, с. 53–54]. Організуючи профілактичну роботу серед учнів, студентів і в соціумі, організації освіти повинні враховувати місцеві національно-регіональні умови: культуру, звичаї, традиції, менталітет населення [10, с. 13–24].

Вищі навчальні заклади, особливо ті, що готують педагогічні кадри, майбутніх соціальних працівників, можуть стати центрами не тільки підготовки висококласних фахівців з організації профілактики ВІЛ та СНІДу з числа студентів, але й провідними науковими центрами, які акумулюють теоретичні і практичні знахідки в даному напрямку досліджень. Саме тут повинні розроблятися і впроваджуватися інноваційні форми і методи профілактичної освіти дітей і дорослих. Вищі навчальні заклади будують усю роботу з профілактичної освіти на основі взаємодії із зацікавленими державними, неурядовими та міжнародними організаціями, батьківською громадськістю [11, с. 8–19].

На думку фахівців із соціальної роботи, профілактичне навчання з попередження ВІЛ/СНІДу має бути невіддільною частиною всього освітнього процесу і його необхідно будувати відповідно до основних принципів: науковості, взаємозв'язку, інтересу, безперервності, доступності, наочності, регіональності тощо. Головна умова ефективної профілактичної діяльності – орієнтація не тільки на учня (студента), але й на його сім'ю, а також значуще оточення за межами освітніх установ, у сфері довіри [12, с. 24–36].

У проведенні профілактичної роботи в групі здорових підлітків і молоді передбачається поєднання дидактичних та інтерактивних методів як у процесі предметного навчання, так і в умовах додаткової освіти та дозвілєвої діяльності. Велике значення для успішної профілактики мають стимуляція, заохочення, підтримка самостійної активності дітей і підлітків [13]. Ключовим моментом організації профілактики ВІЛ/СНІДу в освітній сфері є вибір змісту навчальної діяльності та дидактичних одиниць, тобто елементів змісту освіти. Змістовне ядро профілактичних програм складають такі дидактичні одиниці: *медико-біологічні, соціально-психологічні, соціальні.*

Одним із важливих структурних елементів програм профілактики ВІЛ/СНІДу є *моніторинг виконання організаціями освіти Декларації про відданість справі боротьби з ВІЛ/СНІД*, який дозволяє виявити ефективність цієї превентивної діяльності [14]. *Моніторингові програми передбачають:* систематичний збір даних щодо реалізації освітньої програми з ВІЛ/СНІД, відповідно до затверджених показників; надання щорічних звітів органами управління освітою та освітніх установ про

хід реалізації Державних і Національних програм з профілактики ВІЛ; проведення оцінки, в тому числі за участю міжнародних експертів і інституцій громадянського суспільства, програм для молоді та школярів, а також думки бенефіціаріїв; опитування, анкетування школярів і студентів, які включають як визначення рівня знань, так і практичні форми поведінки; оцінку процесу викладання – наявності і якості навчальних посібників і планів, оформлення кабінетів, знання і навички вчителів, викладачів; ступінь залученості учнів і студентів як суб'єктів профілактичних програм в заходи щодо попередження ВІЛ/СНІДу [14, с. 90–112].

Для адекватного оцінювання досягнень учнів і студентів щодо опанування ними знань, навичок з безпечної життєдіяльності та профілактики ВІЛ/СНІДу необхідними є: чіткі і зрозумілі вимоги до навчальних результатів; можливість легко досягти і перевищити ці результати; можливість показати свої досягнення різними способами; стимулювання учнів апробувати моделі поведінки без ризику; розвиток позитивної самооцінки, впевненості в своїх здібностях і можливостях; використання самооцінювання і взаємооцінювання як важливих елементів навчання; надання зворотного зв'язку учням/студентам і вчителів/викладачів. Академічна оцінка повинна бути позитивною або не ставитися взагалі. Для оцінки рівня сформованих знань, навичок і поведінки після профілактичного курсу навчання використовуються попереднє і повторне тестування. *Перевагами попереднього і повторного тестування є:* інформування студентів про те, що вони знають і чого не знають про предмет; визначення коригувань до початку курсу навчання. мотивація учнів до вивчення того, що їм невідомо; надання початкових даних для визначення змін у поведінці шляхом порівняння попереднього і повторного тестування; можливість модифікації занять з урахуванням підготовленості учнів, студентів; мотивація учнів, студентів до концентрації уваги на те, чого вони не знають [14, с. 90–112].

Моніторингові завдання зазвичай містять вправи, тести, контрольні запитальники і домашні завдання. Вони включають вправи, де необхідно зробити вибір, наприклад [15, с. 112–119]: множинний вибір; підбір підходящої пари; альтернативний вибір; вибір відповіді «вірно-невірно»; множинні відповіді; заповнення пропусків; шкала. ЮНІСЕФ (2001) пропонує ранжування питань або вимушений вибір: вимагає, щоб учень/студент ранжував або вибирав положення відповідно до привабливості або за якоюсь іншою пріоритетністю. Завданням може бути просте ранжування від високого до низького (наприклад, наскільки важливо, на вашу думку, мати вільну від нар-

котиків середу в школі/інституті?). У шкалі потрібно вибрати точку на шкалі, яка відповідає відповіді на питання. Учаснику може бути запропоновано відповісти «так» чи «ні» на запитання (двобальна шкала) або вказати ступінь згоди (п'ятибальна шкала).

Аннетт Вілтшир у посібнику «Для семінару з підготовки тренерів за Програмою тренерів» (Проект CARICOM HFLE, травень, 2000) представила формалізовані завдання для роботи з папером і олівцем. Завдання включають рейтингову систему соціальних навичок (SSRS) (за Грешемом і Елліотом), яка є однією з безлічі різних рейтингових шкал, що використовувалися для оцінки соціальних навичок учнів. Вона включає співпрацю, твердження, співпереживання і самоконтроль на основі самозвіту, а також за допомогою вчителів та батьків. Крім оцінки на основі вибору правильної відповіді, можлива письмова оцінка: думати і міркувати, аргументуючи, роблячи висновки або вирішуючи проблеми. Есе також корисні для оцінки достоїнств і чіткості письмових навичок комунікації. Це можуть бути короткі письмові відповіді подібні міні-есе, у яких учні відповідають на завдання, наприклад: «Одним або двома реченнями опишіть...» або «Коротко дайте відповідь на наступне...». Відповіді використовуються для оцінки розуміння учнями змісту і певною мірою дають уявлення про навички мислення і міркування [15, с. 112–119].

Також ЮНІСЕФ (2001) розглядає ефективність альтернативних методів моніторингової оцінки соціально-педагогічної діяльності з профілактики ВІЛ/СНІД. Письмові методи не завжди корисні в оцінці емоційної області, наприклад, почуттів, стосунків, переконань, цінностей або навичок, зокрема навичок відмови; прийняття рішень і вирішення проблем. Творчі підходи до оцінки навичок включають цілий ряд методів співпраці, наприклад, відгуки однолітків, групова оцінка демонстрації або рольової гри на основі ряду заздалегідь визначених критеріїв або проекти на рівні громади. У деяких випадках може бути доречна багатоаспектна система оцінки, яка складається з різноманітних методів оцінки, особливо для оцінки навичок, які найкраще сприймаються на основі демонстрації. Багатоаспектна оцінка може включати таке: виставки, лабораторні роботи, есе, журнали, тести з короткими відповідями, проекти, портфелі, інтерв'ю, доповіді, розробку концепції, систематичне спостереження, довгострокове дослідження, навички маніпуляції [15, с. 112–119].

Згідно з рекомендаціями Вермонтського інституту природничих наук, математики та технології (ЮНІСЕФ (2001)) допустимі деякі альтернативні методи оцінки складних освітніх результатів, які розкривають

знання, відносини і навички. Під час проведення моніторингу можуть використовуватися різні оціночні інструменти (засоби) для оцінювання досягнень профілактики ВІЛ/СНІДу. До основних оціночних інструментів належать: тести, анкетні завдання (вибір правильних або неправильних відповідей): «так/ні/не знаю», «вірно/невірно»; «згоден/частково/не згоден»; доповнення пропозицій; установка відповідності; *спостереження*, що надають інформацію щодо умінь, позицій і намірів, проте вимагає більше часу; *інтерв'ю* (відповіді на питання в структурованому або неструктурованому форматі); *дебати*; *керовані дискусії*; *захист протилежних думок*; *презентації*, *проекти*: *теоретичні* (науково-дослідні роботи; дослідження); *практичні* (випуск наочної агітації; розробка фото- і відеопрезентацій; рольові ігри; сценічні вистави; КВК, виступи агітбригад тощо); *портфоліо* (збірник творчих робіт учня або студента за певний період часу); *само оцінювання*; *оцінювання однолітками*; *творчі методи* (створення плакатів у вигляді символів або піктограм; тематичних колажів, коміксів або альбомів, виготовлених з ілюстрованих журналів; карток із тестами або ситуаціями для інтерактивних ігор; пам'яток з пройденої теми; написання есе, віршів, пісень, сценаріїв гри або вистави за тематикою заняття); *оцінювання ефективності навчання* (тестування за спеціальними анкетами, що дозволяє оцінити рівень знань, умінь, психологічних установок і намірів; оцінка змін за процедурою «До» і «Після»; проведення оцінки незалежними експертами; комп'ютерна обробка результатів) [15, с. 112–119].

Соціально-педагогічна робота з профілактики ВІЛ/СНІДу у закладах вищої освіти України побудована з урахуванням необхідності всебічного розвитку особистості того, хто навчається. Вона включає інформування в області ВІЛ/СНІДу, освоєння знань, оволодіння вміннями практичної безпечної сексуальної поведінки; сексуальне виховання, розвиток і практичне застосування набутих знань і умінь (ключові компетенції) щодо. Важливим етапом профілактичної роботи щодо поширення ВІЛ/СНІДу в закладах освіти України є організація моніторингу з виявлення ефективності даної діяльності та відповідного коригування навчальних програм. Оціночні інструменти (засоби) можуть мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер залежно від їх побудови і цілі. Об'єктивним зазвичай є повторне тестування. Оціночні інструменти (засоби) повинні асоціюватися з досягненням певних завдань у процесі навчання. Використання в поєднанні декількох оціночних способів дає зазвичай більш об'єктивне уявлення про успіхи студентів (учнів) і рівень їх досягнень по відношенню до очікуваних

результатів. У подальшому слід враховувати, що для проведення моніторингу ефективності соціально-педагогічного напрямку профілактики ВІЛ/СНІДу у закладах освіти в масштабах країни можуть бути також встановлені такі базові індикатори: кількість розроблених і затверджених навчальних програм з профілактики ВІЛ/СНІД/ІПСШ та наркоманії для включення їх в навчальні програми шкіл, установ початкової професійної, середньої професійної та вищої професійної освіти; обсяг фінансових коштів з державного бюджету, що витрачається на боротьбу з ВІЛ/СНІД щодо зниження уразливості молоді в навчальних закладах; відсоток навчальних закладів, які проводять тематичні розділи з профілактики ВІЛ-інфекції та наркоманії; відсоток молодих людей, охоплених інформаційно-освітніми тематичними розділами з профілактики ВІЛ та наркоманії в навчальних закладах. Розгляду цього аспекту соціально-педагогічного напрямку профілактики ВІЛ/СНІД будуть присвячені подальші дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Головка В.С. Захворюваність на ВІЛ/СНІД серед військослужбовців у зоні АТО як індикатор епідеміологічної ситуації в Україні. *Актуальні питання теоретичної та клінічної медицини*: збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених; м. Суми, 20-21 квітня 2017 р. Суми : СумДУ, 2017. С. 456–457.
2. Закон України «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1994. № 27. ст. 218.
3. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний захист населення». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2011. № 30. ст. 274.
4. Report on the Global HIV/AIDS Epidemic. June 2015. UNAIDS: Geneva. 119 p.
5. EuroHIV. 2010, op. cit., Table 13. UNAIDS: Geneva. 325 p.
6. Заверико Н. В. Роль ресурсного центра в розвитку информационного поля неправительственных организаций социальной сферы. *Практическая психология и социальная работа*. 2002. № 6. С. 49-50.
7. Профілактика ВІЧ / СПИДа среди молодежи: опыт реализации проекта / Н.М. Балакирева, Р.Я. Левин, Т.И. Сосидка. Київ : Украинский институт социальных исследований, 2006. 129 с.
8. Социальная работа в Украине: учеб. пособие / [И.Д. Зверева, А.В. Беспалько, А.И. Янкович]; Под ред. И.Д. Зверевой, Г.М. Лактионовой. Москва : Мир, 2004. 233 с.
9. Цюман Т.П. Тернопольський ресурсний центр. *Практическая психология и социальная работа*. 2012. № 6. С. 53–54.
10. Внедрение высокоэффективных методов: принятие активных мер для подавления эпидемии СПИДа к 2030 году. Женева : Объединенная программа ООН по ВІЧ / СПИДу, 2015. 134 с.

11. Необходимость в моделировании ресурсов, требуемых для борьбы с ВИЧ-инфекцией. Женева : Объединенная программа ООН по ВИЧ/СПИДу. 2014. 224 с.

12. Посібник з методики мультидисциплінарного ведення випадку. Організація «Лікарі світу» – США». Київ, 2007. 36 с.

13. Активні методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІД та ризикованої поведінки: Посібник для спеціалістів приймальників-розподільників, притулків та колоній для неповнолітніх / За заг. ред. Р.Г. Вайноле, Т.Л. Лях ; Авт. упор. :

Безпалько О.В., Зимівець Н.В., Захарченко І.В. та ін. Київ, 2007. 181 с.

14. Мониторинг образовательных программ по профилактике ВИЧ/СПИД: Пособие для подготовки тренеров, работающих со специалистами системы образования и волонтерами. Алматы, 2015. С. 90–112.

15. Инструменты оценки эффективности образовательных программ по профилактике ВИЧ/СПИД / Пособие для подготовки тренеров, работающих со специалистами системы образования и волонтерами. Алматы, 2015. С. 112–119.

СЕКЦІЯ 3

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

ОСОБЛИВОСТІ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ТЕХНІЧНОГО ТА КЛАСИЧНОГО ВНЗ

PECULIARITIES AND DETERMINANTS OF PERSONAL-PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS OF TECHNICAL AND CLASSICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті проаналізовано процес становлення особистісного та професійного розвитку майбутніх психологів як процес становлення професійної свідомості, яка допомагає згладити ситуацію переживання та подолання професійних криз I, III, V курсів у навчально-професійній діяльності, що нерозривно пов'язано з організацією навчально-професійної діяльності студентів. Виявлено сутність процесу становлення майбутнього фахівця-психолога. Визначено показники особистісно-професійного становлення майбутніх психологів технічного та класичного ВНЗ. Автором вперше емпірично виділені та досліджені особливості особистісного становлення майбутніх психологів, які проявляються в мотивації навчально-професійної діяльності та суб'єктивному контролі. Доведено, що фактори особистісно-професійного становлення майбутніх психологів у технічному ВНЗ представлені професійною спрямованістю на професії типу «людина – техніка», «людина – знакова система», спрямованістю на спілкування з інтернальним характером, суб'єктивним контролем, у класичному ВНЗ – рівнем домагань, спрямованістю на справу, спрямованістю на себе, суб'єктивним контролем.

Виявлено 13 факторів, що характеризують особистісно-професійне становлення майбутніх психологів технічного і класичного ВНЗ. Фактори мають різну вагому значимість і наповнюваність.

Інтеграція показників професійної самосвідомості зумовлює особливості особистісно-професійного становлення майбутніх психологів технічного і класичного ВНЗ на трьох етапах становлення фахівця. У становленні професійної самосвідомості майбутніх психологів класичного ВНЗ має місце широка особистісна складова частина, що зберігається протягом усього періоду навчання студентів у ВНЗ. У технічному ВНЗ зміни інтеграції показників відбуваються залежно від етапу становлення фахівця. Особистісно-професійне становлення майбутніх психологів класичного ВНЗ є рівномірним процесом.

Ключові слова: особистісно-професійне становлення, професіоналізм, професійна свідомість, самоактуалізація, самооцінка, суб'єктивний контроль, мотивація.

The article analyzes the process of formation of personal and professional development of future psychologists as a process of formation of professional consciousness, which helps to smooth out the situation of experiencing and overcoming professional crises of I, III, V courses in educational and professional activities; inextricably linked with the organization of educational and professional activities of students. The essence of the process of becoming a future psychologist is revealed. Indicators of personal and professional development of future psychologists of technical and classical universities are determined. The author for the first time empirically identified and researched the features of personal development of future psychologists, which are manifested in the motivation of educational and professional activities and subjective control.

It is proved that the factors of personal and professional development of future psychologists in technical universities are represented by professional orientation on professions such as "man – technique", "man – sign system", focus on communication with internal character, subjective control; in a classical university – the level of claims, focus on the case, focus on themselves, subjective control.

13 factors characterizing the personal and professional development of future psychologists of technical and classical universities have been identified.

The integration of indicators of professional self-awareness determines the features of personal and professional development of future psychologists of technical and classical universities at the three stages of becoming a specialist. In the formation of professional self-awareness of future psychologists of classical universities there is a broad personal component that persists throughout the period of study of students in higher education. In a technical university, changes in the integration of indicators occur depending on the stage of formation of the specialist. Personal and professional development of future psychologists of classical universities is a uniform process.

Key words: personal and professional development, professionalism, professional consciousness, self-actualization, self-assessment, subjective control, motivation.

УДК 159.9-051:159.922
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.5>

Астремська І.В.
к.психол.н.,
доцент кафедри психології
Чорноморський національний
університет імені Петра Могили

Постановка проблеми. Нині проблема підготовки висококваліфікованих фахівців є однією з актуальних проблем, яка зачіпає різні аспекти соціально-економічних сфер суспіль-

ства. Вона включає в себе питання особистісного та професійного розвитку. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вирішення протиріч між об'єктивними потребами

суспільства у висококваліфікованих фахівцях і недостатньою вивченістю процесу особистісно-професійного становлення майбутніх психологів, а також необхідністю створення умов підготовки висококваліфікованих фахівців, психологічного супроводу процесу особистісно-професійного становлення майбутніх психологів, незначною розробленістю психологічного забезпечення цього процесу у ВНЗ.

Аналіз останніх публікацій. Питаннями особистісно-професійний становлення фахівців займалися такі психологи, як Є.О. Клімов [4], А.К. Маркова [5], Л.М. Мітіна [6; 7] та ін. Однак особистісно-професійне становлення психологів у ВНЗ залишається менш вивченим.

А.А. Деркач [2] розглядає процес особистісно-професійного становлення фахівця як процес становлення професійної самосвідомості, яке дає змогу в процесі становлення досягати оптимального результату в особистісному розвитку і професійної діяльності.

Вченими Е.Ф. Зеєр [3], Б.С. Братусем [1], І.В. Ушаковою [8] та ін. в результаті дослідження професійної самосвідомості студентів у процесі навчання у ВНЗ було встановлено, що професійна самосвідомість є одним із критеріїв, що зумовлюють ефективність професійного становлення майбутніх психологів.

Для нашого дослідження найбільшу значимість набувають дослідження А.А. Бодальова, Е.А. Клімова, Т.Л. Миронової, Т.В. Тараскіна, що вказують на те, що сформована професійна самосвідомість допомагає згладити ситуацію переживання і подолання професійних криз I, III, V курсів у навчально-професійної діяльності.

Так, особливості розвитку професійної самосвідомості в процесі особистісно-професійного становлення майбутнього психолога і визначають своєрідність «особистісних» характеристик становлення фахівця.

Ми дотримуємося позиції Л.М. Мітіної [6; 7], яка вважає, що професійна самосвідомість використовується як показник особистісно-професійного становлення фахівця, проявляється в мотивації навчально-професійної діяльності. Цей показник має для нас важливе значення і надалі дасть змогу виявити особливості особистісно-професійного становлення майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ. Професійна мотивація визначається як окремий вид мотивації, включений у певну діяльність, у цьому випадку – в навчально-професійну. А.К. Маркова вказувала на те, що професійна мотивація – це те, заради чого людина вкладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення і т.д. Позитивна і гуманістично насичена професійна мотивація одухотворяє процес праці людини [5, с. 67].

Повноцінне професійне становлення неможливе без розвитку певної міри само-

регуляції. Завдяки саморегуляції в людини зростає свідомо активність для здійснення діяльності та досягнення поставлених цілей. Дослідниками доведено, що процес розвитку особистості проявляється в збільшенні ролі внутрішніх факторів і вдосконаленні саморегуляції (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн та ін.).

А.К. Маркова [5], досліджуючи професійне становлення фахівців, професіоналів, вказувала на те, що самоактуалізаційний потенціал фахівця проявляється в локусі суб'єктивного, професійного контролю (РСК).

Суб'єктивний контроль безпосередньо пов'язаний із таким показником, як саморегуляція. Повноцінне професійне становлення вимагає високого розвитку рівня саморегуляції. Під саморегуляцією особистості ми розуміємо як процес підтримки загальної продуктивності особистості, так і процес, що захоплює просування людини від «Я» реального до «Я» майбутнього, бажаного.

Підсумовуючи вищевикладене, варто зазначити, що дослідження особистісно-професійного становлення фахівця неможливе без вивчення професійної самосвідомості. Спираючись на дослідження Л.М. Мітіної [6; 7], яка вказує на те, що професійна самосвідомість проявляється в мотивації навчально-професійної діяльності, та дослідження А.К. Маркової [5], яка розглядає рівень суб'єктивного контролю як елемент професійної самосвідомості, ми у своєму дослідженні ці компоненти розглядаємо як показники, що визначають професійну самосвідомість студентів у навчально-професійній діяльності.

Особливу роль відіграють рефлексивні дії в розвитку самосвідомості, що протікає в процесі спілкування і взаємодії з іншими людьми, що має особливе значення для діяльності психолога. Поеднання здатності до довільної саморегуляції, рефлексії, самовдосконалення знаходять своє відображення у феномені самоактуалізації.

Метою роботи є проведення науково-практичного дослідження факторів, що характеризують особистісно-професійне становлення майбутніх психологів технічного і класичного ВНЗ.

Результати дослідження. У результаті проведеного теоретичного аналізу проблеми особистісно-професійного становлення майбутнього психолога нами була виявлена сутність процесу становлення майбутнього фахівця, визначені показники особистісно-професійного становлення, внаслідок чого створені передумови для проведення емпіричного дослідження.

Емпіричне дослідження проходило на базі Чорноморського національного університету імені Петра Могили (ЧНУ) та Національного

університету кораблебудування імені адмірала Макарова (НУК).

Розглянувши процес особистісно-професійного становлення студентів технічного і класичного ВНЗ, нами був зроблений порівняльний аналіз і виділені особливості особистісно-професійного становлення майбутніх психологів.

Для дослідження особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх психологів були використані різні методи збору емпіричних даних. Один із таких методів – факторний аналіз, що дозволяє виділити найбільш вагомі фактори, що характеризують особистісно-професійне становлення майбутніх психологів технічного (ці фактори пояснюють 56,99% дисперсії) і класичного (ці фактори пояснюють 57,68% дисперсії) ВНЗ.

Фактори особистісно-професійного становлення майбутніх психологів у технічному ВНЗ представлені професійною спрямованістю на професії типу «людина – техніка», «людина – знакова система», спрямованістю на спілкування з інтернальним характером, суб'єктивним контролем, у класичному ВНЗ – рівнем домагань, спрямованістю на справу, спрямованістю на себе, суб'єктивним контролем. Виявлено 13 факторів, що характеризують особистісно-професійне становлення майбутніх психологів технічного і класичного ВНЗ. Фактори мали різну вагому значимість і наповнюваність.

Найбільш вагомими факторами, що визначають особистісно-професійне становлення майбутніх психологів технічного ВНЗ, виступали суб'єктивний контроль, спрямованість на спілкування з інтернальним характером, спрямованість на професії типу «людина – техніка», «людина – знакова система», у класичному ВНЗ – особистісні домагання, спрямованість на справу, спрямованість на себе, суб'єктивний контроль (РСК).

Фактор суб'єктивного контролю представлений як у технічному, так і в класичному ВНЗ, відмінність полягає в тому, що вони різні за ваговою значущістю та наповнюваністю: в майбутніх психологів технічного ВНЗ більш наповнений.

Наступний фактор особистісно-професійного становлення в майбутніх психологів технічного ВНЗ представлений спрямованістю на спілкування з інтернальним характером. У майбутніх психологів класичного ВНЗ позначений фактор спрямованості на себе.

У технічному ВНЗ фактор професійної спрямованості на професії типу «людина – техніка», «людина – знакова система», обґрунтований схильністю студентів до цих типів професій.

У класичному ВНЗ виділений фактор спрямованості на справу, що дозволяє студентам реалізувати свої можливості.

Виділений у класичному ВНЗ фактор рівня домагань свідчить про потребу в досягненні успіху в навчально-професійній діяльності в майбутніх психологів класичного ВНЗ.

Кластерний аналіз був виконаний окремо для I, III і V курсів технічного і класичного ВНЗ. У своєму дослідженні ми дотримувалися позиції Є.П. Крінчік про вибір саме даних кризових етапів становлення, бо саме вони допомагають побачити протиріччя в розвитку і виділити особливості особистісно-професійного становлення майбутніх психологів (I курс – етап адаптації до ВНЗ; III курс – етап інтенсифікації – зіставлення себе з образом майбутньої професії (Я ідеальне); V курс – етап ідентифікації, криза ідентичності в рамках традиційної системи підготовки фахівця).

Особливість особистісно-професійного становлення майбутніх психологів класичного ВНЗ представлена співвідношенням між показниками професійної самосвідомості: мотивацією і суб'єктивним контролем, зумовленими смисложиттєвими орієнтаціями, психофізіологічними особливостями, спрямованістю на типи професій, особистісними характеристиками студентів.

Так, у становленні професійної самосвідомості майбутніх психологів класичного ВНЗ має місце широка особистісна складова частина, що зберігається протягом усього періоду навчання студентів у ВНЗ.

У технічному ВНЗ зміни інтеграції показників відбуваються залежно від етапу становлення фахівця.

На етапі адаптації (I курс) виявлено співвідношення між показниками професійної самосвідомості: мотивації і суб'єктивного контролю, зумовленими смисложиттєвими орієнтаціями, психофізіологічними особливостями, спрямованістю на типи професій, особистісними характеристиками студентів. На етапі інтенсифікації (III курс) показники професійної самосвідомості: мотивація і суб'єктивний контроль студентів входять до складу одного кластера, що збільшує їх потенціал на професійне становлення майбутніх психологів технічного ВНЗ при зменшенні значущості особистісної складової частини. На етапі ідентифікації (V курс) ця особливість зберігається, проте становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів технічного ВНЗ відбувається з урахуванням студентами своїх психофізичних можливостей і соціальної взаємодії.

З метою вирішення питання про те, який із виділених показників більшою мірою сприяє розвитку професійної самосвідомості, нами був зроблений подальший аналіз зміни показників професійної самосвідомості: мотивації і суб'єктивного контролю студентів на різних етапах становлення фахівця. Аналіз проведено за допомогою критерію

Краскела – Уолліса. На основі середніх значень побудовані графіки.

Значні відмінності мінливості показника спеціальності студентів залежно від року навчання були виявлені в технічному ВНЗ і представлені на графіку:

На рисунку 1 зображено зміну показника професійної мотивації студентів технічного ВНЗ на різних етапах становлення фахівця. Особливість професійного становлення майбутніх психологів технічного ВНЗ зумовлена поступовим зниженням мотивації навчально-професійної діяльності з I по III курси, з III по V курси зниження рівня мотивації припиняється. Зміна відбувається за рахунок професійного самовизначення.

На рисунку 2 зображена зміна показника рівня суб'єктивного контролю студен-

тів технічного ВНЗ на різних етапах становлення фахівця.

Значні відмінності мінливості показника «локус-контроль Я» залежно від року навчання студентів у технічному ВНЗ представлені на графіку:

Особливості особистісно-професійного становлення майбутніх психологів технічного ВНЗ зумовлена тим, що рівень суб'єктивного контролю має тенденцію зниження на III курсі, на V курсі відбувається незначне підвищення рівня суб'єктивного контролю (РСК). Зазначено, що мотивація навчально-професійної діяльності та суб'єктивний контроль із III курсу утворюють основу професійного самовизначення.

Так, для технічного ВНЗ на особливу увагу в процесі порівняння показників по курсах

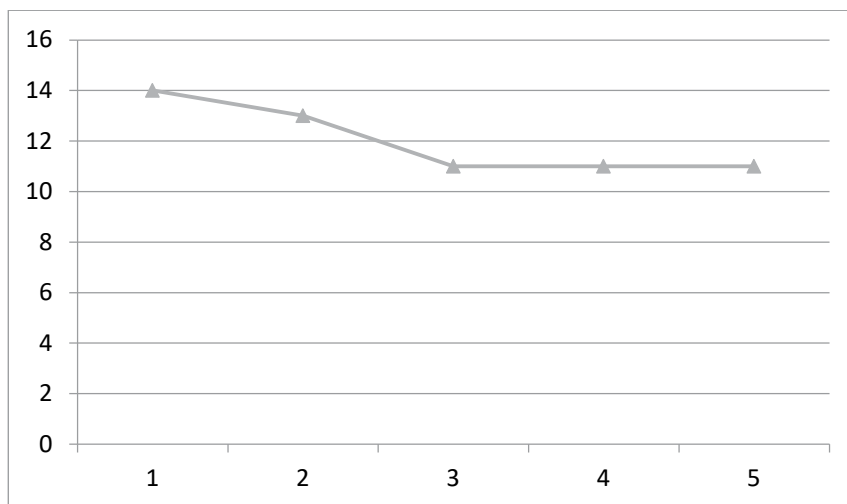


Рис. 1. Результати мінливості показника спеціальності студентів технічного ВНЗ, де по вертикальній осі фіксувалися середні значення показника, а по горизонтальній – курси

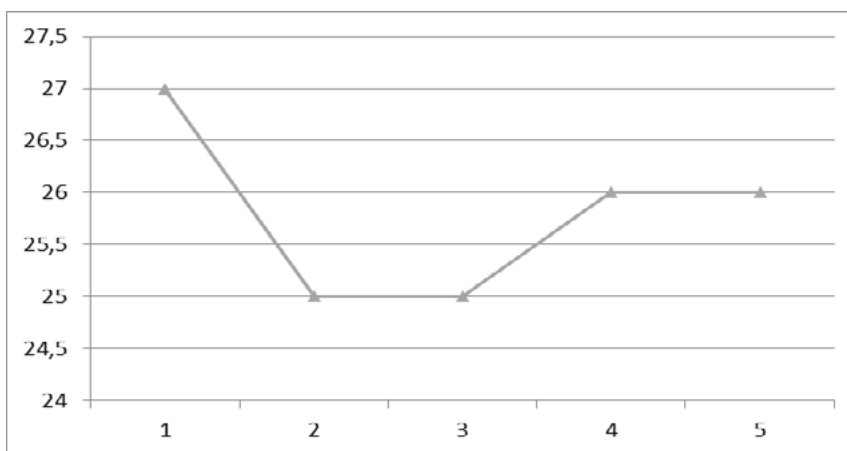


Рис. 2. Результати вивчення мінливості показника «локус-контроль Я» у технічному ВНЗ, де по вертикальній осі фіксувалися середні значення показника, по горизонтальній – курси

заслужують показники, найбільш виражені в цьому ВНЗ і визначають особистісно-професійне становлення майбутніх психологів технічного ВНЗ: «Професійна спрямованість» ($p < 0,03$), спрямованість на професії типу «людина – людина» ($p < 0,09$), тобто спрямованість на професії типу «людина – людина» є визначальною.

Важливим показником у визначенні особливостей особистісно-професійного становлення є «Спрямованість на спілкування» ($p < 0,08$) і «Локус контроль – Я» ($p < 0,08$).

Порівняння показників по курсах, проведене за допомогою критерію Манна – Уїтні, U , виявило такі особливості: у технічному ВНЗ більше виражені такі показники, як «Відкритість», «Виражена сила Я», спрямованість на професії типу «людина – техніка», спрямованість на професії типу «людина – людина», більшість з яких є важливими для професійного становлення майбутніх психологів технічного ВНЗ.

У класичному ВНЗ більшою мірою виражені такі показники: «Професійна спрямованість», «Цілі в житті», «Результативність життя», «Локус контроль – Я», «Локус контроль – життя», що вказує на процес становлення майбутніх психологів класичного ВНЗ як фахівців.

Поеднання цих показників може служити підтвердженням того, що майбутні психологи класичного ВНЗ відбулися як особистості, фахівці, для них дуже важливо надалі вдосконалюватися саме в рамках цієї спеціальності.

Необхідно також зазначити, що за статевою ознакою вибірка неоднорідна. З 379 випробуваних – 309 жіночої статі і 70 чоловічої. Так, гендерний чинник у процесі аналізу результатів враховувався. Гендерні відмінності виявляли за допомогою критерію Манна – Уїтні, U .

У процесі виявлення гендерних відмінностей по ВНЗ виявилось, що юнаки обох ВНЗ більш незалежні, активні в оволодінні одержуваної професії, мають більшу працездатність, ніж дівчата, і особливо це проявляється в юнаків класичного ВНЗ. Юнаки технічного ВНЗ схильні до радикалізму, володіють підвищеною стомлюваністю, високим рівнем розвитку другої сигнальної системи, щирі, виражена спрямованість на професії типу «Людина – техніка».

У дівчат технічного ВНЗ найбільш значущими виявилися такі показники: податливість,

жорстокість, тривожність, напруженість, чутливість, емоційна лабільність, реактивність, розвиток першої сигнальної системи, підвищена нервозність.

Дівчата класичного ВНЗ відрізняються силою Я, що вказує на свідоме прийняття рішень, життя їх емоційно насичене і цікаве, працездатні, відчують інтерес до професій типу «Людина – художній образ».

У процесі порівняння показників професійної самосвідомості майбутніх психологів технічного і класичного ВНЗ було виявлено, що в майбутніх психологів класичного ВНЗ практично не спостерігається відмінностей у показниках, на відміну від технічного ВНЗ.

Особистісно-професійне становлення майбутніх психологів класичного ВНЗ є рівномірним процесом: мотивація та РСК залишаються незмінними, зумовлені поступовим становленням професійної самосвідомості.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу виділити особливості особистісно-професійного становлення майбутніх психологів технічного і класичного ВНЗ, які проявляються в мотивації навчально-професійної діяльності та суб'єктивному контролю особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии : школа А.Н. Леонтьева. Москва: «Смысл М», 2009. С. 284–298.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Москва : РАГС, 2011. 536 с.
3. Зеер Э.Ф., Чубаркова Е.В. Основы профессионального консультирования : электронное учебное пособие. Екатеринбург : РГППУ, 2017.
4. Климов Е.А. Психология профессий и акмеология. *Психология сегодня*. Т. 2. Вып. 2. Москва, 2006. 225 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
6. Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя. Тула, 1991. 216 с.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: учебно-методическое пособие. Москва : Флинта : МПСИ, 1998. 201 с.
8. Ушакова І.В. Супервізія : навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2011. 228 с.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ СІМЕЙНОЇ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

THEORY AND METHODOLOGY OF FAMILY POSITIVE PSYCHOTHERAPY

У статті аналізуються теоретичні та методологічні основи сімейної позитивної психотерапії. Це один із системних, комплексних напрямів, який ґрунтується на крос-культурних дослідженнях та пропонує транскультуральне вирішення психологічних проблем. Сім'я в позитивній психотерапії розглядається в певній фактичній реальності (позитумі), остання має власний простір, сукупність смислів, традицій та цінностей. Їх прийняття, розуміння сприяє вирішенню конфліктних ситуацій.

Обґрунтовано психодинамічні та системні аспекти позитивної психотерапії. У центрі психодинамічного підходу знаходяться питання, пов'язані з динамічними аспектами психіки, тобто мотивами, потягами, спонуканнями, внутрішніми конфліктами (протириччями), існування яких забезпечує функціонування і розвиток особистості.

Розглядаються практичні методи роботи щодо аналізу сімейних конфліктних ситуацій, зокрема способи організації терапевтичної роботи з актуальним, базовим, внутрішнім та ключовим конфліктами за трьома рівнями: поведінковим (ситуативним, симптоматичним); диференційним (змістовим); базовим (глибинним).

Описані тези позитивної сімейної психотерапії, які виокремив Н. Пезешкіан: у позитивній терапії клієнт (сім'я) відмовляється від ролі пацієнта і стає терапевтом самому собі; проблема, причина звернення є відображенням якості взаємин у сім'ї; кожна людина знаходиться під впливом культури, в якій вона виросла, але в неї є і власна, особиста культура як результат її виховання, що може бути основою виникнення транскультурних проблем в її взаєминах з іншими людьми; позитивна психотерапія відповідає на питання: «Що спільного у всіх людей і чим вони відрізняються?»; в позитивній психотерапії використовуються різні методи і напрямки, які доповнюють один одного; терапія не обмежується родиною як терапевтичною одиницею, кожен член сім'ї розглядається як окрема особистість, а також враховуються більш загальні соціальні фактори. **Ключові слова:** сімейна позитивна психотерапія, принцип надії, принцип балансу, принцип самопомогі, актуальний кон-

флікт, базовий конфлікт, ключовий конфлікт, внутрішній конфлікт, транскультурний підхід.

The article analyzes the theoretical and methodological foundations of family positive psychotherapy. This is one of the systemic, complex areas, which is based on cross-cultural research and promotes transcultural solutions to psychological problems. The family in positive psychotherapy is considered in a certain factual reality (positum), the latter has its own space, a set of meanings, traditions and values. Their acceptance and understanding contributes to the resolution of conflict situations.

Psychodynamic and systemic aspects of positive psychotherapy are substantiated. At the heart of the psychodynamic approach are issues related to the dynamic aspects of the psyche, ie motives, inclinations, motivations, internal conflicts (contradictions), the existence of which ensures the functioning and development of personality.

Practical methods of work on the analysis of family conflict situations are considered. In particular, ways of organizing therapeutic work with topical, basic, internal and key conflicts at three levels: behavioral (situational, symptomatic); differential (semantic); basic (deep).

The theses of positive family psychotherapy are described, which were singled out by N. Pezeshkian: in positive therapy the client (family) refuses the role of the patient and becomes a therapist himself; the problem, the reason for the appeal is a reflection of the quality of relationships in the family; each person is influenced by the culture in which he or she grew up, but he or she also has his or her own personal culture as a result of his or her upbringing, which may be the basis for transcultural problems in his or her relationships with other people; positive psychotherapy answers the question: "What do all people have in common and how do they differ?"; in positive psychotherapy different methods and directions are used, which complement each other; therapy is not limited to the family as a therapeutic unit, each family member is considered as an individual, and more general social factors are taken into account.

Key words: family positive psychotherapy, principle of hope, principle of balance, principle of self-help, actual conflict, basic conflict, key conflict, internal conflict, transcultural approach.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.6>

Бригадир М.Б.

к.психол.н.,

доцент кафедри психології

та соціальної роботи

Західноукраїнський національний університет

У сучасному терапевтичному просторі можемо бачити різноманіття пропозицій технік та практик організації надання психологічної допомоги. Аналізуючи та досліджуючи проблеми клієнта, обов'язково зачіпають проблеми первинного соціального оточення – сім'ї, в межах якого відбувається знайомство з довкіллям, пізнання емоцій, переживань, розвиток та подальше перебування. У багатьох психологічних концепціях особливий акцент робиться на аналізі минулого попереднього досвіду, дитячого зростання. Відповідно, в оптиці сімейного психотерапевтування перебувають (умовно або реально) всі учасники сім'ї.

Сім'я – унікальна форма співжиття осіб протилежної статі та осередок продовження людського роду. Така форма співіснування людей склалась історично і пройшла довгий еволюційний розвиток. Нині найчастіше сім'я є нуклеарною, добре організованою щодо розподілу рольових функцій. Вона водночас є соціальним інститутом та малою соціальною групою. У першому випадку сім'я виконує задоволення системи потреб (від статевих до морально-духовних), організовує побут співжиття та є економічно доцільною. Як соціальна інституція сім'я відображає в собі всі процеси, зміни, реформи, які відбуваються в суспільстві, вона розвивається та еволюці-

онує разом із ним. Як мала соціальна група сім'я є тим осередком, де відбувається первинна соціалізація майбутніх особистостей, плекаються цінності і норми, які в подальшому будуть реалізовані в суспільстві. Здорова атмосфера сім'ї, створює сприятливе середовище для зростання та перебування всіх її учасників, тому питання надання їй психотерапевтичних послуг є актуальним.

Аналізуючи різноманітні підходи, техніки психотерапевтування сім'ї, ми вважаємо за доцільне зосередитись на методі позитивної психотерапії. Цей напрям практичної психологічної роботи започаткував Носрта Пезашкіан. Дослідивши культури 22 країн, поєднавши психодинамічну і поведінкову терапії, він у 1968 р. створив та описав власний унікальний метод лікування пацієнтів, який надалі розвинувся і отримав назву «позитивна психотерапія», що є синтезом культурних, психотерапевтичних традицій та фокусується на позитивних аспектах конфліктів і страждань, ресурсах та здібностях клієнта [6; 7].

Методологічну основу позитум-підходу становить крос-культурний підхід. Саме завдяки цьому в методі акцентується увага на спільному, всезагальному, людському, зрозумілому для кожного.

Теоретичні, методологічні та прикладні аспекти сімейної психотерапії досліджувалися такими науковцями: Е.Г. Ейдемиллер і В. Юстицкіс, А.І. Захарова, Т. Мішина, А. Черніков, Т. Лідз, М. Боуен, Ф. Фромм-Річман, Н. Аккерман, К. Вітакер, Д. Джексон, Дж. Хейлі, В. Сатир, Д. Фрамо, С. Минухін, Г. Зак та ін. У напрямі позитивного транскультурного підходу питання вивчали Н. Пезашкіан, В. Каракіаш, Н. Пеньковська, С. Кириченко, Н. Босовська і ін.

Мета дослідження – здійснити комплексний теоретичний та методологічний аналіз сімейної позитивної психотерапії, створити систему практичних рекомендацій у психотерапевтичній роботі із сім'ями.

У сімейній психотерапії науковці та практики застосовують цілий спектр теоретичних підходів та методик для надання реально діючої допомоги клієнтам. Практичні напрацювання в цьому напрямі постійно розвиваються, взаємообмінюються поняттями та техніками, тому часто спостерігається еkleктизм. В 1963 р. Александер зробив спробу прокласифікувати основні напрями сімейної психотерапії на основі залучення суб'єктів до самого процесу терапії сім'ї. Він визначив три основні варіанти: 1) співпраця в лікуванні, що часто використовується дитячими закладами, в яких один чи більше учасників сім'ї є пацієнтами, при цьому вони активно залучаються в терапію, часто з іншими фахівцями (огляд дитини (основного пацієнта) здійснює психіатр, а з матір'ю працює соціальний працівник); 2) побічне ліку-

вання, що застосовується у подружньому консультуванні (терапевт зустрічається з кожним із подружжя індивідуально, інколи проводить спільні зустрічі або зовсім уникає їх); 3) спільна терапія, коли терапевт постійно зустрічається із сім'єю у повному складі або з релевантними підсистемами [9]. З огляду на те, що сім'я є системним утворенням, незалежно від варіанту застосованого психотерапевтичного втручання ефект буде спостерігатись завжди.

Щодо позитивної сімейної психотерапії, то тут варто зауважити такі моменти: вибудування терапевтичного контакту ґрунтується на пошуку спільного (бажання, мети, прагнення, цінності), що здатне спонукати в сім'ї до конструктиву; зміна переконань, залучення здібностей одного члена сім'ї сприяє зміні всієї групи; в учасників терапії плекається прагнення до самопізнання, самодослідження; схвалюється прийняття партнера з його відмінним світоглядом та світосприйманням; активне залучення життєвого досвіду значимих та авторитетних осіб для учасників терапії (транскультурний підхід); використання соціокультурного потенціалу в процесі розв'язання конфліктних ситуацій (гумор, притчі, народна мудрість).

Нині сімейна терапія користується гнучкими підходами і може включати в себе індивідуальні зустрічі з членами сім'ї, роботу з окремими сімейними підсистемами (подружньою, дитячо-батьківською парою, тріадою батьки і проблемна дитина, підсистемою сиблінгів і т.ін.), нуклеарною сім'єю чи з розширеною сім'єю, акцентуючи при цьому на спільних зустрічах, та планує створення умов для змін в усій сімейній системі [8]. У позитивній психотерапії робота із сім'єю відбувається на рівні аналізу та дослідження партнерських стосунків у сфері «Я+Я». Саме через діадну взаємодію ми маємо зв'язок із соціальним оточенням, сприймаємо та аналізуємо ситуації.

Методологічно позитивна психотерапія ґрунтується на таких принципах:

– надії, проблеми в сім'ї не розглядаються з погляду патогенезу, а акцентується увага на наявності в суб'єкта терапії первинних та вторинних здібностей, які є стартовим майданчиком та потенціалом для розвитку (в основі психотерапевтичного втручання є концепція салютогенезу [2]);

– балансу – конфлікт розглядається із позицій психодинамічного підходу, а тому його вирішення можливе через переробку ситуацій конфронтації за всіма сферами (тілодіяльність-контакти-сенси, фантазії, бажання) із взаємодоповнюючими первинними та вторинними актуальними здібностями [3; 5];

– самопомоги – в процесі терапевтичного втручання навчити клієнта самотужки справлятися із проблемними ситуаціями, що сприятиме гармонізації стосунків не лише

в сім'ї, а і в інших системах, до яких залучені члени родини [4].

Щодо теоретичних орієнтацій, то серед багатьох концепцій боротьба і взаємопроникнення відбувається в основному між двома: психодинамічною і теорією систем. Одна з найвідоміших класифікацій шкіл сімейної терапії запропонована Комітетом із сім'ї групи прогресу в психіатрії у США, він визначив три теоретичні позиції:

– позиція А – терапевти, які її поділяють, є прихильниками психодинамічного підходу, в основному орієнтовані на індивідуальну терапевтичну роботу, сфокусовані на одному клієнті, іноді зустрічаються із сім'єю, яка ними трактується як стресо-чинник, при цьому завдання терапевта – збирати історичну інформацію, ставити діагноз, відстежувати вираження афектів та інсайту;

– позиція Z від терапевта вимагає системної орієнтації, при цьому сімейна терапія розглядається як функціональний підхід у вирішенні проблем із психічним здоров'ям, терапевту важливо залучити всіх учасників родини до розв'язання проблеми, індивідуальність кожного учасника сім'ї розглядається як носія симптому кризи, увага терапевта, передусім, зосереджена не на історії походження проблеми, а на реальній взаємодії, при цьому він уникає постановки діагнозу;

– позиція М притаманна терапевтам, які поєднують психодинамічну і системну орієнтацію [10].

Сімейна позитивна психотерапія є напрямом, який саме відповідно до класифікації, яка подана вище, належить до позиції М, оскільки він базується на психодинамічній концепції, а сім'ю розглядає із позицій системного підходу.

Позитивна психотерапія ґрунтується на психодинамічному підході, відповідно до якого психічні процеси зумовлюються не зовнішніми чинниками, не розумом або волею людини, а самостійною динамікою (взаємодією і боротьбою) сил суб'єктивного змісту. Тобто психічна динаміка є наслідком «зустрічі» індивідуального психічного, набутого соціального та ситуативного, саме останнє є обставиною та умовами взаємодії. Ситуативне, пускове характеризується конфліктністю, зіткненням власного суб'єктивного та соціального об'єктивного.

У центрі психодинамічного підходу знаходяться питання, пов'язані з динамічними аспектами психіки, тобто мотивами, потягами, спонуканнями, внутрішніми конфліктами (протиріччями), існування і розвиток яких забезпечують функціонування і розвиток особистісного «Я».

Як зазначає О. Бондаренко, психодинамічний напрям базується на принципі визначального впливу минулого досвіду на форму-

вання світовідчуття, певної манери поведінки людини, її внутрішніх і зовнішніх проблем. Психотерапевт розв'язує питання, пов'язані з динамічними аспектами психіки клієнта (мотивами, внутрішніми конфліктами, суперечностями), існування й розвиток яких забезпечують функціонування та розвиток особистісного «Я» [1].

Техніка психотерапевтичної роботи цього напрямку включає такі процедури: встановлення правильних психотерапевтичних стосунків, аналіз і вироблення особистісної динаміки клієнта, заохочення саморозуміння і допомога в переорієнтації.

Сім'я як клієнт у психотерапевтичній практиці звертається за допомогою, переживаючи конфлікти, труднощі у взаєморозумінні. Конфлікт – це амбівалентне явище, яке володіє як негативними, так і позитивними ознаками-характеристиками. Без суперечностей розвиток не можливий, відбуваються застій та стагнація. У позитум-підході конфлікт використовується як ресурс. Так, через аналіз, усвідомлення, переструктурування – деструктивну психічну енергію можна перетворити на потенціал та ресурс до розвитку.

Автори та розробники методу позитивної психотерапії визначають такі 4 види конфліктів: актуальний, внутрішній, базовий, ключовий. Робота з ними може здійснюватись за трьома рівнями: поведінковим (ситуативним, симптоматичним); диференційним (змістовим); базовим (глибинним) [3; 6].

Під час роботи з розв'язання актуального конфлікту терапевт здійснює інтервенцію «по горизонталі», при цьому завдання учасників сім'ї усвідомити свою скаргу, проблему. Саме тут активно здійснюється робота на поведінковому (ситуативному) рівні, аналізуються обставини ситуації, які є травматичними і спричиняють відповідну симптоматику. Завдання клієнта (сім'ї) – разом із терапевтом знайти можливі способи розв'язання актуального конфлікту, при максимальному залученні всіх 4 сфер (тіло, діяльність, комунікації, фантазії).

Диференційний (змістовий) рівень роботи передбачає просування терапевта «по вертикалі», заглиблення в зміст проблеми. Отже, на перший план виходить ключовий конфлікт (який «напівусвідомлений» клієнтом) та внутрішній конфлікт (перебуває у сфері несвідомого).

Для того, щоб зрозуміти причини внутрішній конфлікт, терапевтична робота просувається більше в глибину, до третього базового рівня. Саме тут знаходиться базовий конфлікт, який виникає через конфлікти ідентичностей, учасників сім'ї, засвоєних ними соціальних настановлень та стереотипів. При цьому в оптиці терапевтичного втручання діагностується відповідна сфера (Я, Ти, Ми, Пра-Ми). На цьому рівні терапевтична робота найсклад-

ніша, бо вона вимагає усвідомлень та готовності до трансформації.

Сімейна психотерапія є комплексом психотерапевтичних методів і прийомів, які спрямовані на лікування клієнта в сім'ї і за допомогою сім'ї, а також на забезпечення сутнісної оптимізації сімейних взаємин [10]. Сімейна психотерапія, будучи особливим видом психотерапії, спрямована на корекцію міжособистісних відносин і має за мету подолання емоційних розладів у сім'ї та найбільш виражених симптомів у хворого члена родини.

Робота в межах системного підходу ґрунтується на положенні про взаємодетермінованість, з одного боку, особистості та її міжособистісних стосунків, стиль спілкування, характер взаємодії, тип виховання, і особистісних особливостей членів родини, з іншого – вони у поєднанні утворюють цілісний гомеостатичний цикл, який постійно відтворюється. У цьому підході окрема людина не є клієнтом і об'єктом впливу. Клієнтом є вся родина.

Подібно до всіх живих організмів, сімейна система прагне до збереження наявних та сформованих зв'язків між елементами та до їх еволюції. У живій системі (сім'ї), яка формується і зберігається, через ефект обміну енергією та речовинами в невірніважених умовах коливання (внутрішні, зовнішні) перетворюють її на нову структуру (нову якість). Відбувається зростання її складності, вона диференціюється. Образно кажучи, сім'я як жива система обмінюється інформацією та енергією із зовнішнім середовищем. Коливання зазвичай супроводжуються реакцією, яка повертає систему в її стійкий стан. Проте коли вони посилюються, в сім'ї може настати криза, трансформація якої приведе її до нового рівня функціонування.

Досліджуючи сім'ю як цілісну єдину систему, в її межах виділяють різні підсистеми (підсистеми) – це самостійні одиниці внутрісімейних взаємодій, вони відіграють важливу роль у функціонуванні родинної системи.

Сімейні підсистеми (підсистеми) визначаються за такими параметрами: покоління, стать, інтереси. Вони формують рольові діади: чоловік—жінка, батько—мати, дитина—дитина, дитина—мати, дитина—батько, діти—домашні тварини та ін. Кожен член родини може належати до кількох сімейних підсистем.

У процесі реалізації основ системного підходу в сімейній психотерапевтичній роботі виділяють такі етапи:

- 1) проведення діагностики (постановка сімейного діагнозу);
- 2) подолання сімейного конфлікту;
- 3) реконструювання;
- 4) підтримка.

У сімейному діагнозі відбувається виявлення порушень сімейних стосунків з урахуванням індивідуально-особистісних властивостей

членів родини, також терапевт одразу типізує знайдену проблему. Процедура сімейної діагностики має наскрізний й стереоскопічний характер. Наскрізність відображається в тому, що діагностика здійснюється на кожному етапі коректувальної роботи. Зміст стереоскопічності полягає в зіставленні та доповненні отриманої інформації про те, що відбувається в сім'ї, від одного з членів родини з інформацією від інших членів родини.

Етап подолання сімейного конфлікту передбачає ідентифікацію і класифікацію причин сімейного конфлікту та його ліквідацію засобами емоційного реагування кожного члена родини, який є залученим у конфлікт.

Етап реконструювання сімейних стосунків передбачає групове обговорення актуальних сімейних проблем або в окремо взятій сім'ї, або в паралельних групах клієнтів із подібними проблемами.

На етапі підтримки (фіксації) отримані навички емпатійного спілкування і репертуар рольової поведінки закріплюються у звичних реальних умовах сімейного життя.

Сімейна психотерапія здійснюється за такими кроками: 1) об'єднання психотерапевта з сім'єю; 2) засвоєння і підтримка процесів, які забезпечують збереження звичного функціонування сімейних підсистем, розподіл ролей і меж між підсистемами; 3) приєднання психотерапевта до різних підсистем створення ситуації фрустрації з метою ініціювати перехід сім'ї на інший, більш складний рівень функціонування.

Змістом системної сімейної психотерапії є аналіз взаємодії всіх членів сім'ї, які збираються разом у ситуації «тут і тепер».

Позитивна сімейна психотерапія включає роботу з сім'єю на чотирьох рівнях: робота з окремим індивідом, нуклеарною сім'єю, розширеною родиною, соціальними інститутами. Н. Пезешкіан виділяє 6 тез позитивної сімейної терапії: 1) в позитивній терапії клієнт (сім'я) відмовляється від ролі пацієнта і стає терапевтом самому собі, це стає можливим через залучення ресурсу актуальних здібностей, а отже, активно плекається концепція салютогенезу; 2) проблема, причина звернення є відображенням якості взаємин у сім'ї та соціумі, тому в разі психотерапевтичного втручання варто звертати увагу на соціокультурну ситуацію, в якій перебуває родина; 3) кожна людина знаходиться під впливом культури, в якій вона виросла, встановлюючи контакти з іншими людьми; є ймовірність переживання транскультурних проблем, при цьому особливо слід звертати увагу на аксіологічний аспект, традиції та звичаї; 4) позитивна психотерапія відповідає на питання: «Що спільного у всіх людей і чим вони відрізняються?», при терапії слід зосередити увагу на

змістовому аспекті схожості та відмінностях; 5) у позитивній психотерапії використовуються різні методи і напрями, які доповнюють один одного, а отже, завдяки метатеоретичному підходу є широке поле практикування; 6) терапія не обмежується родиною як терапевтичною одиницею, кожен член сім'ї розглядається як окрема особистість, а також враховуються більш загальні соціальні фактори [6; с. 12].

Висновки. Сімейна позитивна психотерапія є ефективним напрямом практичної роботи і неважливо, чи в ролі клієнта один член сім'ї, діадні стосунки чи сім'я загалом. Завдяки поєднання психодинамічного, поведінкового та системного підходів вибудовується терапевтичне втручання, яке призводить до осмисленої зміни реакцій, емоцій, дій, вчинків. А, як відомо, при зміні одного елемента змінюється система цілком. При цьому конфліктна проблемна ситуація розглядається як маневр та ресурс для зростання. У практиці надання терапевтичної допомоги в межах позитивного підходу робота здійснюється за трьома рівнями: поведінковим (ситуативним, симптоматичним), диференційним (змістовим), базовим (глибинним). Тим самим одночасно залучаються технології, які притаманні системному та психодинамічному підходам.

Оскільки позитивна психотерапія робить акцент на транскультурній складовій, було б доцільно надалі дослідити особливості регіональних сімейних традицій та на основі отриманих результатів розробити методичні рекомендації надання ефективно психологічної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с.
2. Бригадир М. Використання потенціалу парадигми салютогенезу для підтримки психічного здоров'я клієнтів в період пандемії. *Позитивна психотерапія у крос-культурному світі: реальність, завдання, можливості* : збірник матеріалів X Міжнародної дистанційної науково-практичної конференції з позитивної транскультуральної психотерапії Н. Пезешкіана, 14 червня 2020 року. Дніпро, 2020. С. 78–83.
3. Гончаров М. Операционализация конфликтов в позитивной психотерапии. Москва : Страна Оз, 2019. 88 с.
4. Кириллов И. Базовый курс психодинамической позитивной психотерапии. Учебник. 2007. 254 с.
5. Кириченко С. Динамика ключевого конфликта личности. *Позитум-Украина*. 2007. № 3.
6. Пезешкиан Н. Семейная позитивная психотерапия. Семья как психотерапевт / Пер. с англ., нем., Москва : Март, 1996. 332 с.
7. Пеньковська Н.М. Основи психологічного консультування в методі позитивної психотерапії : навч. посіб. / Н.М. Пеньковська, Р.В. Шептицький, Тернопіль : Крок, 2014. 286 с.
8. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. Изд. 3-е, испр. и доп. Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. 208 с.
9. Эволюция психотерапии: Сборник статей. Т. 2. Осень патриархов: психоаналитически ориентированная и когнитивно-бихевиоральная терапия / Под ред. Дж.К. Зейга; Пер. с англ., Москва: Независимая фирма «Класс», 1998. 416 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 672 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ-ПЕРШОКУРСНИКАМИ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

THE PECULIARITIES OF OVERCOMING EXAMINATION STRESS BY FIRST-YEAR STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ANXIETY

Стаття присвячена розв'язанню проблеми подолання екзаменаційного стресу студентами. Автором проаналізовано сутність ситуації іспиту як стресогенної та виокремлено її ознаки, що зумовлюють як позитивні, так і негативні впливи на психоемоційний стан особистості. Вказано на роль особистісних ресурсів у подоланні екзаменаційного стресу.

Представлено результати експериментального дослідження впливу емоційно-вольових властивостей особистості на способи подолання екзаменаційного стресу, встановлено взаємозв'язок тривожності як особистісної властивості та екзаменаційної тривожності як специфічного психічного стану, що виникає в ситуації іспиту.

Встановлено зумовленість рівня екзаменаційної тривожності емоційно-вольовими властивостями особистості та виокремлено типологію студентів з різними рівнями тривожності. Провідними особистісними рисами респондентів з низьким рівнем екзаменаційної тривожності є впевненість у собі і своїх здібностях, яка інколи переходить у самовпевненість, врівноваженість, незворушність, розсудливість, нечутливість до загроз, що поєднується з апатією, в'ялістю та низькою мотивацією, лінійно. У студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності зафіксовано такі особистісні риси, як неупевненість у собі та своїх силах, схильність до поганого настрою, очікування неуспіху, песимізм, що переплітається з наполегливістю, відповідальністю, почуттям обов'язку, вимогливістю до себе. Студенти, які виявили середній рівень екзаменаційної тривожності разом з помірною вимогливістю до себе, відповідальністю, прагматичністю та незворушливістю, виявляють більшу агресивність та брак або слабку мотивацію, що призводить до невисоких результатів навчання та діяльності.

Виявлено значущий зв'язок між емоційно-вольовими властивостями особистості та особливостями сприймання екзаменаційної ситуації як загрозової або стимулюючої; а також значущий зв'язок між рівнем тривожності як особистісної властивості і рівнем екзаменаційної тривожності та самооцінкою студентами психоемоційного стану за критеріями психічної активації, напруженості, емоційного тону, інтересу та комфортності.

Виявлено статистично значущі розбіжності за частотою вибору способів подолання екзаменаційного стресу респондентами з різними рівнями тривожності. У студентів-першокурсників загалом склалася система сталих когнітивних, поведінкових довільних способів подолання екзаменаційного стресу. Так, студенти з високим рівнем тривожності оцінюють ситуацію іспиту як загрозову, і це змушує їх вдаватися до широкого діапазону як конструктивних, але й деструктивних способів подолання екзаменаційного хвилювання, тоді як студенти з низьким рівнем тривожності уникають

деструктивних способів подолання екзаменаційного стресу.

Отримані результати засвідчують, що студенти-першокурсники потребують формування релевантних стресовим ситуаціям та емоційно-вольовим властивостям особистості способів подолання екзаменаційного стресу задля підвищення ефективності діяльності у ситуаціях випробування та збереження психологічного здоров'я.

Ключові слова: стрес, екзаменаційний стрес, емоційно-вольові якості особистості, способи подолання стресу, тривожність.

The article is devoted to solving the problem of overcoming examination stress by students. The author has analyzed the essence of the examination situation as stressful and has highlighted its features that cause positive as well as negative effects on the psycho-emotional state of personality. The role of personal resources in overcoming examination stress is pointed out.

The results of the experimental study of the influence of emotional-volitional personality traits on the ways of overcoming examination stress are presented; the relationship between anxiety as a personality trait and examination anxiety as a specific mental state that arises in the examination situation is established.

The dependence of the level of examination anxiety on the emotional-volitional personality traits is established and the typology of students with different levels of anxiety is singled out. The leading personality trait of respondents with low levels of examination anxiety is confidence, which sometimes transforms into self-confidence, poise, calmness, prudence, sensibility, insensitivity to threats, combined with apathy, lethargy and low motivation, laziness. Students with high level of examination anxiety demonstrate such personal traits as uncertainty, a tendency to be in a bad mood, expectations of failure, pessimism, which is combined with persistence, responsibility, a sense of duty, self-demand. Students who show an average level of examination anxiety demonstrate moderate self-demand, responsibility, pragmatism and calmness as well as more aggression and lack or weak motivation, which leads to low learning and activity outcomes.

There is a significant relationship between the emotional-volitional personality traits and the peculiarities of perception of the examination situation as threatening or stimulating; as well as there is a significant relationship between the level of anxiety as a personality trait and the level of examination anxiety and students' self-assessment of psycho-emotional state in terms of mental activation, tension, emotional tone, interest and comfort. The statistically significant differences in the frequency of choice of ways to overcome the examination stress by respondents with different levels of anxiety have been found out. The first-year students generally have a system of stable cognitive, behavioral arbitrary ways of overcoming examination stress. Thus, students with a high level of anxiety assess the exam situation as threatening and this forces them to resort to a wide range of both constructive and destructive ways of overcoming examination excitement,

УДК 159.944.4-057.875
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.7>

Савицька О.В.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

while students with low anxiety avoid destructive ways of overcoming examination stress. The obtained results prove that the first-year students need to form relevant to stressful situations and emotional-volitional personality traits ways of overcoming examination stress

in order to increase the effectiveness of activity in situations of testing and maintaining mental health.

Key words: stress, examination stress, personality's emotional-volitional qualities, ways to overcome stress, anxiety.

Постановка проблеми. Психологічне здоров'я студентів значною мірою визначається особливостями їх емоційної сфери та тими психічними станами, які виникають в процесі здійснення навчально-професійної діяльності. Існування так званого стресогенного екзаменаційного ефекту, який виявляється в стійкому і значному негативному впливі ситуації екзамену на функціональний стан фізіологічних систем і психіки студента, призводить до появи дезадаптивних форм самопочуття та способів поведінки. Пом'якшення негативних наслідків стресових ситуацій можливе за умови довірливої регуляції власного психоемоційного стану особистістю. Розуміння особливостей впливу емоційно-вольових властивостей особистості на вибір способів поведінки у стресовій ситуації сприятиме створенню прийомів цілеспрямованого формування ресурсів подолання стресу, зокрема стресу екзаменаційного.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Lasarus R.S. і Laupier R. визначають психологічний стрес як реакцію на особливості взаємодії людини з навколишнім світом [9], що є продуктом когнітивних процесів. Тобто фактично стрес виникатиме за умови незадовільного результату аналізу та оцінки ситуації, яка склалася, наслідків, ресурсів, які є у людини, наявних стратегій та способів управління поведінкою та діяльністю в цих умовах. Не кожна нова ситуація розглядається індивідом як емоціогенна. Для набуття нею ознак такої вона повинна оцінюватися індивідом як суб'єктивно значуща [2] або така, яка, за оцінками індивіда, несе загрозу, якої неможливо уникнути [9]. Такі ситуації викликають емоційне реагування. Певний тип реагування студента в ситуації екзамену залежить від низки чинників, перш за все індивідуально-типологічних та індивідуально-психологічних особливостей студента [6; 8]. Водночас поведінка особистості в ситуації екзаменаційного стресу передбачає наявність у першокурсника ресурсів для подолання складної життєвої ситуації шляхом її перетворення або пристосування до неї задля мінімізації негативних впливів на особистість, збереження позитивної «Я-концепції», забезпечення психологічного благополуччя особистості [7].

Вивчення особливостей подолання студентами-першокурсниками екзаменаційного стресу ґрунтувалося на таких твердженнях: по-перше, психічний стан є відносно стійкою характеристикою психічної діяльності, характеризуючи її динаміку та перебіг, і зале-

жить від всебічної оцінки ситуації суб'єктом та минулого емоційного досвіду індивіда [3]; по-друге, психічний стан, зокрема екзаменаційний стрес, є складним багаторівневим утворенням, що включає психічний рівень (зокрема, переживання), фізіологічний (центральна нервова система, вегетативна система) та поведінковий рівень (психоемоційні реакції, міміка, пантоміміка) [2] або ж поєднує різні рівні регулювання (моторний, вегетативний, психічний, соціально-психологічний, психологічний, психофізіологічний та фізіологічний) [4]; по-третє, індивідуальні відмінності подолання стресових ситуацій виявляються у особистих, соціальних ресурсах, які використовуються особистістю [7].

Постановка завдання. Мета нашого дослідження полягає у виявленні особливостей подолання екзаменаційного стресу студентами з різним рівнем особистісної тривожності та екзаменаційної тривожності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Задля реалізації мети нами було організоване емпіричне дослідження на вибірці, що утворювалася випадковим способом і складалася з 72 студентів перших курсів напрямів підготовки «Педагогічна освіта» денної форми навчання. Вік студентів – 17–18 років.

Нами використовувалися такі методи психодіагностичного обстеження: 16-ти факторний особистісний опитувальник Кеттелла (форма С) [1] для вивчення емоційно-вольових рис особистості та рівня тривожності студентів; експрес-тест «Діагностика екзаменаційної тривожності» [5], що дозволив оцінити як загальний рівень екзаменаційної тривожності, так і окремо рівні двох її компонентів: емоційність та занепокоєння; «Методика оцінки психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруження та комфортності» [5], яка використовувалася для самооцінки студентами основних критеріїв психічного стану в умовах іспиту і передбачала кількісну оцінку психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруження та комфортності; розроблена нами анкета «Фізіологічні та психологічні ознаки екзаменаційного хвилювання та способи впливу на нього» була спрямована на визначення способів впливу на екзаменаційний стрес задля його зменшення або усунення й оцінки їх ефективності, а також виокремлення симптомів, що виникають у ситуації екзамену. Для визначення статистичної значущості отриманих емпіричним шляхом даних

використовувався критерій кутового перетворення Фішера ϕ^* та U-критерій Манна-Уїтні.

Психологічні механізми виникнення та динаміки психічних станів, їх зумовленість емоційно-вольовими характеристиками особистості, усвідомлення їх прояву студентами, особливості ситуації, в якій перебувають студенти під час екзаменаційної сесії, визначали не лише вибір діагностичного інструментарію для психологічне обстеження, але й зумовили послідовність пред'явлення методик та вибір термінів збору емпіричних даних. Емпіричне дослідження здійснювалося під час екзаменаційної сесії в університеті. Нами з'ясовувалися емоційно-вольові характеристики та тривожність студентів, безпосередньо перед іспитом визначалися загальний рівень екзаменаційної тривожності студентів, як специфічної форми ситуативної тривожності, здійснювалася оцінка їх актуального стану (психічна активація, інтерес, емоційний тонус, напруження та комфортність) та виявлявся спектр фізіологічних та психологічних ознак екзаменаційного хвилювання та способів впливу на нього.

Вивчення особистісних рис студентів здійснювалося за допомогою 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла. Відповідно до мети та теоретичного підґрунтя нашого дослідження піддавалися аналізу фактори С, О, І, Q₃, Q₄, що утворюють блок емоційно-вольових рис особистості, а також розраховувався додатковий фактор тривожності (F₂). Окрім того, за допомогою експрес-тесту «Діагностика екзаменаційної тривожності» вивчалася екзаменаційна тривожність як одна з форм тривожності, що включає два компоненти: емоційність (неприємні відчуття і фізіологічні реакції, які виникають в результаті стресу) та занепокоєння (думки про наслідки провалу).

Аналіз 5 первинних факторів, що утворюють блок емоційно-вольових рис особистості, та одного вторинного фактору (фактору тривожності), який отримано за допомогою 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла, дозволив виділити чотири

групи респондентів, які різняться за емоційно-вольовими характеристиками особистості та рівнем тривожності (див. табл. 1).

Група А з діапазоном значень вторинного фактору F₂ 1,3 ... 3,99 вирізняється такими емоційними характеристиками, як емоційна стійкість, впевненість в своїх силах, спокійне адекватне сприймання дійсності, уміння контролювати свої емоції та поведінку, стресостійкість; часто виявляється ригідністю.

Група В охоплює студентів з діапазоном значень вторинного фактору F₂ 4 ... 5,99, що характеризуються емоційною стабільністю, достатнім рівнем контролю своїх емоцій та поведінки, емоційною стабільністю, достатньою стресостійкістю, а також орієнтованістю на соціальний успіх, гнучкістю в судженнях, добре розвинутою увагою.

Респонденти, віднесені нами до групи С з діапазоном значень вторинного фактору F₂ 6 ... 7,99, схильні до внутрішнього незадоволення собою, певної тривожності та помисливості, що спричиняють фрустрованість та низьку стресостійкість. Відповідно, представників цієї групи вирізняє емоційна нестабільність, підвищена тривожність, що поєднується з широкою емоційною палітрою.

Нарешті, у групу D увійшли студенти з діапазоном значень вторинного фактору F₂ більше 8; їх вирізняє емоційна нестійкість, підвищена тривожність, невпевненість в собі, низька стресостійкість, надмірна емоційна напруженість, фрустрованість, низький контроль емоцій і поведінки, імпульсивність, афективність.

Аналіз емоційно-вольових рис особистості, що описуються факторами С, О, І, Q₃, Q₄, та вторинним фактором F₂ тесту Р. Кеттелла виявив такі тенденції у кожній з виділених нами груп: а) за факторами О «спокій – тривожність» та Q₄ «розслаблення – напруженість» у студентів групи А виявлено негативні значення, а за фактором Q₃ «низький самоконтроль-високий самоконтроль» і С «емоційна стабільність – емоційна нестабільність» – позитивні значення, що характеризує цю групу як впевнених в своїх

Таблиця 1

Оцінка первинних та вторинного факторів за Кеттеллом у студентів з різними рівнями тривожності

Групи студентів	Значення вторинного фактору F ₂ тесту Р. Кеттелла «низька тривожність – висока тривожність»		Діапазон значень первинних факторів тесту Р. Кеттелла (в стенах)					Рівні екзаменаційної тривожності (%)		
	Діапазон значень F ₂	Кількість випадків (у %)	С	О	І	Q ₃	Q ₄	Низький	Середній	Високий
А	1,3 ... 3,99	20,8	8	3	5	7	3	19,4	1,4	–
В	4 ... 5,99	19,4	5	8	4	7	3	9,7	9,7	–
С	6 ... 7,99	52,8	3	9	5	7	5	5,5	22,3	25
Д	8 і більше	7	3	10	8	4	7	2,8	4,2	–

здібностях та в собі, нечутливих до загроз, небоязких, холоднокровних та розсудливих, емоційно стійких та врівноважених і водночас наділених умінням контролювати свої емоції та поведінку, інколи безпечних та самовпевнених, що поєднується з в'ялістю, апатичністю, орієнтованих на реальність та працездатних, з низькою мотивацією, що призводить до задоволення невисокими результатами навчання; б) у всіх студентів групи В виявлено позитивні значення за фактором О «спокій – тривожність» та Q_3 «низький самоконтроль-високий самоконтроль», і негативні значення за факторами Q_4 «розслабленість – напруженість» та І «жорсткість – чутливість», що є свідченням того, що респонденти цієї групи характеризуються тривожністю в складних ситуаціях, стурбованістю, невпевненістю в собі, схильністю до погано настрою, очікуванням погано, чутливістю до схвалення оточуючих, а також вимогливістю до себе, наполегливістю, відповідальністю та розвинутих почуттям обов'язку, здатністю контролювати власні емоції, і водночас їм притаманні надмірна задоволеність та незворушність, низька мотивація, реалістичність, незалежність, прагнення поклатися на себе та потреби у розумінні сенсу діяльності; в) за факторами О «спокій – тривожність» та Q_3 «низький самоконтроль – високий самоконтроль» у студентів групи С виявлено позитивні значення, а за фактором С «емоційна стабільність – емоційна нестабільність» негативні значення, такі дані свідчать про те, що емоційна нестійкість, імпульсивність, висока втомлюваність та роздратовуваність поєднуються з тенденцією до тривожності у складних ситуаціях, неспокоєм, ранимістю, невпевненістю в собі, схильністю до передчуттів, чутливістю до схвалення оточуючими; г) у респондентів групи D всі фактори мають позитивне або негативне значення, тобто за факторами О «спокій – тривожність», Q_4 «розслаблення – напруженість» та І «жорсткість – чутливість» – позитивні значення, а за факторами Q_3 «низький самоконтроль-високий самоконтроль» і С «емоційна стабільність – емоційна нестабільність» негативні значення, що свідчить про тенденцію до тривожності у складних ситуаціях, уникання вимог дійсності, стурбованості, вразливості, їм притаманні страх, невпевненість у собі, схильність до депресій, похмурих передчуттів, напруженість та фрустрованість, підвищена мотивація, рефлексія, невміння контролювати свої емоції та поведінку, фрустрованість, стомлюваність.

Діагностика рівня екзаменаційної тривожності під час іспитів виявила, що у 62,6 % респондентів високий і середній, у третини першокурсників – низький рівень екзаменаційної тривожності. Як бачимо з таблиці 1, у респондентів групи А загалом переважає низький

рівень екзаменаційної тривожності, тоді ж як у студентів груп В і D – низький або середній рівень екзаменаційної тривожності, тоді як у студентів групи С виявлено всі три рівні екзаменаційної тривожності з переважанням високого та середнього рівня (див. табл. 1). Цікаво, що у студентів з низьким рівнем занепокоєння і низьким або середнім рівнем емоційності (в цьому випадку рівень загальної екзаменаційної тривожності середній) значення фактору F_2 перебуває в діапазоні від 1,3 до 5,99 (тобто це студенти груп А і В), тоді як при значеннях цього фактору, що перевищують 8 одиниць (у респондентів групи D), рівень занепокоєння має мінімальне значення, тоді як рівень емоційності високий або середній рівень.

У 26,3% респондентів з низьким та високим рівнем екзаменаційної тривожності обидва компоненти екзаменаційної тривожності (емоційність та занепокоєння) були рівними за значенням, тобто тривога за провал на іспиті та сила неприємних відчуттів і фізіологічних проявів, які викликає іспит, були для студентів рівновеликими, що може свідчити про низький рівень домагань студентів. У студенти з середнім рівнем екзаменаційної тривожності (37,6%) рівні занепокоєння і емоційність суттєво відрізняються, при цьому рівень занепокоєння, як правило, був низького рівня, тоді як емоційний компонент – середнього рівня. Це є свідченням того, що якщо рівень занепокоєння низький, то, як правило, очікування позитивного результату вищі, що й може спричинити зниження або навпаки суттєве зростання рівня емоційного компоненту екзаменаційної тривожності.

У 5,6% студентів рівень занепокоєння результатами провалу на іспиті суттєво перевищував рівень їх емоційності, при цьому серед них немає студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності. Можна припустити, що це пов'язано зі значними недоліками в підготовці студентів до іспиту або ж високим рівнем соціального очікування позитивних результатів іспиту оточенням першокурсника.

Водночас у 68,1% респондентів всіх трьох рівнів загального рівня екзаменаційної тривожності рівень емоційності, тобто фіксації негативних фізіологічних реакцій та неприємних відчуттів, що породжується іспитами, значно вищий, ніж тривога за негативний результат іспиту. Такі значення рівня занепокоєння як компоненту екзаменаційної тривожності є свідченням того, що студенти схильні більше концентруватися на власних неприємних відчуттях та фізіологічних проявах хвилювання, ніж на соціальній значимості іспиту.

У всіх студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності за фактором F_2 «низька тривожність – висока тривожність» позитивні значення (більше 7), що свідчить про високий рівень тривоги, яка може бути викликана ситу-

ацією, в якій здійснюється діяльність (в нашому випадку – це іспит), незадоволення, викликане неможливістю досягнути бажане. У більшості студентів з низьким загальним рівнем екзаменаційної тривожності, і у всіх студентів з низьким рівнем емоційного компоненту екзаменаційної тривожності виявлено негативні значення за фактором F_2 «низька тривожність – висока тривожність», що свідчать про задоволеність досягнутими результатами діяльності, брак мотивації в складних, напружених ситуаціях. Респонденти, у яких виявлено середній рівень екзаменаційної тривожності за фактором F_2 «низька тривожність – висока тривожність» зафіксовані позитивні, негативні значення, що наштотує на думку, про те, що емоційно-вольові характеристики студентів та ситуація іспиту є основними чинниками, які призводять до таких відмінностей в отриманих результатах. Варто також відзначити, що респонденти, у яких за фактором F_2 виявлено значення вище 8, вживають медикаментозні препарати для нормалізації психоемоційного стану впродовж сесії.

Нами виявлено суттєві розбіжності у оцінках окремих критеріїв 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла у студентів виділених нами груп за рівнем загальної екзаменаційної тривожності. Встановлено такі статистично значущі відмінності: між групами з високим та низьким рівнем екзаменаційної тривожності у прояві фактора O^- : ($\varphi^*=3,056$) (для $(p \leq 0,01)$), фактора Q_4^- : ($\varphi^*=3,056$) (для $(p \leq 0,01)$); фактор O^+ : ($\varphi^*=2,764$) (для $(p \leq 0,01)$), та між групами з високим та середнім рівнем екзаменаційної тривожності у прояві фактора I^- : ($\varphi^*=3,165$) (для $(p \leq 0,01)$). Встановлені відмінності у прояві факторів у групах респондентів з різним рівнем екзаменаційної тривожності є статистично значущими. Це означає, що саме ці фактори і відповідні їм особистісні риси визначають специфіку психоемоційного стану студентів в ситуації екзамену. Отже, як бачимо, на екзаменаційне хвилювання впливають емоційна оцінка ситуації випробування, рівень особистісної тривожності та емоційно-вольові характеристики особистості.

Результати самооцінки студентами актуального стану за критеріями психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруження та комфортності в ситуації іспиту загалом зумовлені емоційно-вольовими характеристиками особистості. Наприклад, впевнені в своїх здібностях та в собі, нечутливі до загроз, холоднокровні та розсудливі, емоційно стійкі та врівноважені, з низькою мотивацією, що призводить до задоволення невисокими результатами навчання, орієнтованих на реальність респонденти групи А мають високий рівень інтересу, високий або середній емоційний тонус, середні рівні комфортності та психічної

активації. Водночас емоційно нестійкі, імпульсивні, з високою втомлюваністю та роздратованістю, тривожністю у складних ситуаціях, невпевненістю в собі, схильністю до передчуттів, чутливістю до схвалення оточуючими студенти групи В мають низьку або середню психічну активацію, емоційний тонус та комфортність, а інтерес і напруженість – високого та середнього рівня.

Емоційно-вольові характеристики особистості визначають також і ставлення першкурсників до ситуації іспиту або як соціально значущої або як загрозової події, відповідно це породжує різні рівні напруження. Всі студентів з низьким рівнем тривожності (групи А, В) оцінили власний стан як стан високого емоційного тону, тобто ситуація іспиту змушує їх до понаднормової психічної активації для досягнення бажаного для них результату та викликає значний інтерес, що породжує середній та високий рівень комфортності. У респондентів груп С і D з високим рівнем тривожності спостерігається частіше низький рівень комфортності, висока напруженість та низька психічна активація через дезорганізуючий вплив ситуації іспиту, як загрозової для особистості, і значну чутливість до соціальних оцінок.

Нами виявлено відмінності у самооцінці студентами актуального психоемоційного стану за критеріями «психічна активація», «інтерес», «емоційний тонус», «напруженість», «комфортність». Використовуючи U-критерій Манна-Уїтні нами встановлено статистично значущі відмінності за оцінкою «психічної активації» між групами респондентів А і В: $U_{\text{емп}}=33,5$ (для $(p \leq 0,01)$); між групами респондентів А і С: $U_{\text{емп}}=80$ (для $(p \leq 0,01)$) та між групами респондентів А і D: $U_{\text{емп}}=11$ (для $p \leq 0,01$); за оцінкою «емоційного тону» між групами респондентів А і С: $U_{\text{емп}}=120$ (для $p \leq 0,01$), за оцінкою «напруженості» між групами В і А: $U_{\text{емп}}=38$ (для $p \leq 0,01$); між групами В і С: $U_{\text{емп}}=78,5$ (для $p \leq 0,01$), між групами В і D: $U_{\text{емп}}=10$ (для $p \leq 0,01$), а також між групами В і С за оцінкою «комфортності» $U_{\text{емп}}=148$ (для $p \leq 0,01$). Отримані результати засвідчують, що відмінності у самооцінці власного психічного стану за критеріями психічної активації, напруженості, комфортності та емоційного тону у студентів з різним рівнем тривожності є статистично значущою.

Респонденти висловили 582 судження про способи подолання екзаменаційного хвилювання та 482 судження про основні засоби подолання екзаменаційного хвилювання, які ними використовуються. Варто відзначити, що представники групи С здатні виокремити майже вдвічі більшу кількість суджень про способи подолання і більш критично ставлять до ефективності способів подолання екзаменаційного стресу, виокремлюючи ситуації, в яких

спосіб діє, та його ефективність (у відсотках), тоді як у студентів груп А, В і D менший арсенал способів подолання екзаменаційного стресу і зафіксовано лише дві полярні оцінки «діє/не діє» пропонований спосіб подолання екзаменаційного стресу. При цьому спостерігається незначне переважання кількості висловлювань про способи подолання емоційного стресу у респондентів групи А, а у респондентів групи С – незначно переважає кількість висловлювань про симптоми екзаменаційного стресу.

Для подолання екзаменаційного стресу студентами використовуються або конструктивні способи, які забезпечують зниження напруження і, водночас, забезпечують достатню продуктивність діяльності в ситуації іспиту, або деструктивні способи подолання екзаменаційного стресу, які усувають зовнішні прояви екзаменаційного хвилювання і не забезпечують достатньої продуктивності в ситуації іспиту або завдають шкоди здоров'ю студентів. Співвідношення конструктивних та деструктивних способів подолання екзаменаційного стресу у студентів всіх чотирьох груп практично однакове і складає 3:1. Студенти першого курсу найчастіше вдаються до таких способів подолання екзаменаційного стресу: вплив на фізичний стан організму з метою зниження хвилювання (92 судження); відволікання від ситуації іспиту, «випадіння з ситуації» (63 судження) і спілкування як психотерапевтичний засіб (68 суджень). Спостерігаються окремі відмінності у виборі конструктивних і деструктивних способів подолання екзаменаційного стресу студентами кожної з груп. Так, студенти групи А, В, С і D для зниження хвилювання використовують: вплив на фізичний стан організму з метою зниження хвилювання (фізичні вправи, рухова активність; дихальні вправи; вживання певної їжі; водні процедури тощо), спілкування з рідними, батьками, друзями для отримання вербальної підтримки. Респонденти групи С окрім описаних вище способів вдаються досить часто до практики самонавіювання, використання уяви для подолання хвилювання. Студенти групи D загалом обмежуються лише трьома групами способів подолання екзаменаційного хвилювання, один з яких є деструктивним («вихід/випадіння» з ситуації іспиту). Респонденти груп А і D не використовують лікарські препарати для подолання екзаменаційного стресу, а студенти груп А і В не вдаються до духовних практик (читання мантр, молитви тощо). У групах В і С досить популярними способами подолання екзаменаційного стресу виявилися прикмети та екзаменаційні забобони.

Значущі розбіжності за частотою вибору способів подолання екзаменаційного стресу під час іспиту респондентами з різними рівнями тривожності (як риси особистості

та стану) виявлено для таких конструктивних способів «вплив на фізичний стан організму з метою зниження хвилювання» ($\varphi^*=2,611$) (для $(p \leq 0,01)$ між групами респондентів В та D та «самонавіювання» ($\varphi^*=5,006$) (для $(p \leq 0,01)$ між групами респондентів А і С) та ($\varphi^*=2,813$) (для $(p \leq 0,01)$ між групами респондентів С і D, а також значущі відмінності виявлено для деструктивного способу «вживання лікарських препаратів для зниження хвилювання» ($\varphi^*=2,726$) (для $(p \leq 0,01)$ між групами респондентів А і В та ($\varphi^*=3,192$) для $(p \leq 0,01)$ між групами респондентів А і С. Встановлені відмінності засвідчують, що вибір способу подолання екзаменаційного стресу студентами з різними рівнями тривожності є статистично суттєвим. Решта відмінностей не є статистично значущою або визначити її неможливо з огляду на відсутність вибору деяких способів, що розглядалися у респондентів кожної з виділених нами груп. Встановлені відмінності підтверджують вплив на вибір способу подолання екзаменаційного хвилювання особливостей емоційно-вольових якостей особистості студентів та рівня тривожності.

Висновки з проведеного дослідження.

Особливості подолання екзаменаційного стресу зумовлюються емоційно-вольовими особливостями особистості та, відповідно, рівнем тривожності особистості. Провідними особистісними рисами респондентів з низьким рівнем екзаменаційної тривожності є впевненість у собі і своїх здібностям, яка інколи переходить у самовпевненість, врівноваженість, незворушність, розсудливість, нечутливість до загроз, що поєднується з апатією, в'ялістю та низькою мотивацією, лінню. У студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності зафіксовано такі особистісні риси невпевненість у собі та своїх силах, схильність до поганого настрою, очікування неуспіху, песимізму, що переплітається з наполегливістю, відповідальністю, почуттям обов'язку, вимогливістю до себе. Студенти, які виявили середній рівень екзаменаційної тривожності водночас з помірною вимогливістю до себе, відповідальністю, прагматичністю та не зворушливістю виявляють більшу агресивність та брак або слабку мотивацію, що призводить до невисоких результатів навчання та діяльності.

Оскільки ситуація іспиту є складною життєвою ситуацією, то здатна викликати зміни психоемоційного стану першокурсника. Психоемоційний стан студентів з середнім та низьким рівнем екзаменаційної тривожності відрізняється від психоемоційного стану студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності. Зокрема, в ситуації іспиту перші переживають виснаження, втому, прагнення спокою, соматичний дискомфорт, емоційну нестійкість, потребу в соціальній активності,

спілкуванні, ригідність, оптимістичність, тоді як стан студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності вирізняється дратівливістю, агресивністю захисного характеру, ірраціональними способами захисту від стресу, прагненням домінувати, наявністю високої мотивації досягнень. Загалом, для студентів з середніми показниками особистісної тривожності стан напруження та стресу виявився тонізуючим, таким, що дозволяє зберігати достатній рівень працездатності та боротися за хороший результат навчання.

Нами також доведено, що відмінності за критеріями психічної активації, напруженості, комфортності та емоційного тону у студентів з різним рівнем тривожності є статистично значущими. Так, у студентів групи А з низьким рівнем тривожності психічна активація в ситуації екзаменаційного стресу нижча порівняно зі студентами інших трьох груп (В, С і D), а напруженість у студентів групи В з помірним рівнем тривожності значно нижча, ніж у студентів з інших трьох груп (А, С і D), і, нарешті, емоційний тонус та комфортність студентів групи С з високим рівнем тривожності значно вищий у ситуації іспиту, ніж у студентів з групи А з низьким рівнем тривожності і В з помірним рівнем тривожності. Такі відмінності зумовлені також емоційно-вольовими властивостями кожної з груп респондентів за рівнем тривожності.

У ситуації іспиту студентами використовуються різноманітні способи зниження рівня стресу. Отримані результати емпіричного дослідження виявили, що загалом виробилася система сталих когнітивних, поведінкових довільних способів подолання екзаменаційного стресу. Виявлено значущі розбіжності за частотою вибору способів подолання екзаменаційного стресу респондентами з різними рівнями тривожності. Нами встановлено, що студенти з високим рівнем тривожності оці-

нюють ситуацію іспиту як загрозливу і це змушує їх вибирати не лише ширший діапазоном конструктивних, але й деструктивні способи подолання екзаменаційного хвилювання.

З огляду на отримані нами результати перспективним ми вважаємо розробку програми психологічного супроводу адаптації першкурсників з метою формування копінг-поведінки у стресових ситуаціях, зокрема до ситуацій пов'язаних з різноманітними випробуваннями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выбойшик И.В., Шакурова З.А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла : учеб. пособие. Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 2000. 54 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001, 752 с.
3. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. Київ : Радянська школа. 1981. 170 с.
4. Максименко К.С. Переживання і подолання особистісно негативних психічних станів при хронічних соматичних захворюваннях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. психол. наук: 19.00.04. Київ, 2010. 18 с.
5. Практикум по психологии состояний: учебн. пособие / под ред. проф. А. О. Прохорова. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 480 с.
6. Степаненко Л.В. Емоційні властивості в системі саморегуляції психологів. *Габітус*. 2020. Вип. 20. С. 56–61.
7. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. Москва: Ин-т психологии РАН, 2011. 512 с.
8. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра биол. наук : 03.00.13, 19.00.02. Санкт-Петербург, 2001. 32 с.
9. Lazarus R.S., Launier R. Stress – related transactions between person and environment. *L.A. Pervin, M.Lewis Perspectives in interactional psychology*. N.Y.: Plenum, 1978. P. 287–327.

СЕКЦІЯ 4 ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ VALUE ASPECTS OF STUDENTS' SOCIAL INTERACTION

Незважаючи на досить велику кількість присвячених проблемі психологічної готовності студій, в яких міститься низка цілком обґрунтованих вказівок щодо присутності в ній тих чи інших складників, за межами розгляду залишається питання про точну та доказову співвіднесеність психологічної готовності з тією чи іншою психологічною категорією. Таким чином окреслюються умови щодо формулювання методологічних принципів, які не лише можуть стати в нагоді в процесі відтворення теоретичної суті психологічної готовності, але й слугувати основою під час створення її дослідницької моделі.

Психологічну готовність характеризуємо як складне інтегральне особистісно-діяльнісне утворення. Головною ознакою цього утворення є ознака ставлення до себе як до діяча, тут відтворюється досвід участі в інтерактивних подіях суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних стосунків соціального буття.

Вивчення ціннісних детермінант соціальної взаємодії студентів за допомогою опитувальника «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» дало змогу отримати дані, які є опосередкованою характеристикою їхнього минулого досвіду щодо переживання подій у контексті навчально-професійної діяльності. Ці події розглядаємо як предмет рефлексування, що приводило до тих чи інших узагальнень, згідно з якими розставлялись відповідні наголоси в регулятивній системі кожного з респондентів. Інакше кажучи, дані щодо термінальних цінностей респондентів мали показати міру значущості для них тих чи інших аспектів у соціальної інтерактивної дійсності, пов'язаній з їх професійним становленням.

Узагальнений аналіз наявних ціннісно-комунікативних і культуральних ознак соціальної взаємодії студентів вказує на низку її особливостей, таких як виявлене узагальнення інтерактивних стосунків студентів із соціальним оточенням і їх відтворення у власному співтоваристві, наявне розуміння (усвідомлення) ними частини ситуацій соціальної взаємодії в їх оточенні, присутня звичність тих чи інших аспектів соціальної взаємодії, а отже, сформованість у них відповідних установок.

Ключові слова: психологічна готовність, соціальна взаємодія, аспекти соціальної взаємодії.

Despite the large number of studies devoted to the problem of psychological readiness, which contain a number of well-founded guidelines for the presence of certain components, the question of the exact and evidential correlation of psychological readiness with a particular psychological category remains out of consideration. Thus, the conditions for the formulation of methodological principles are outlined, which can not only be useful in reproducing the theoretical essence of psychological readiness, but also serve as a basis for creating its research model.

Psychological readiness is characterized as a complex integral personal-activity formation. The main feature of this education is a sign of attitude to oneself as a figure, here the experience of participation in interactive events of subject-subject and subject-object relations of social existence is reproduced.

The study of value determinants of social interaction of students with the help of the questionnaire "Value-communicative factors of social interaction" allowed to obtain data that are an indirect characteristic of their past experience of experiencing events in the context of educational and professional activities. We consider these events as a subject of reflection, which led to certain generalizations, according to which the appropriate emphasis was placed in the regulatory system of each of the respondents. In other words, the data on the terminal values of the respondents had to show the degree of significance for them of certain aspects in the social interactive reality related to their professional development.

The generalized analysis of the available value-communicative and cultural features of social interaction of students indicates a number of its features such as the revealed generalization of interactive relations of students with the social environment and their reproduction to their own community; their understanding (awareness) of some situations of social interaction in their environment; there is a habit of certain aspects of social interaction, and, consequently, the formation of appropriate attitudes.

Key words: psychological readiness, social interaction, aspects of social interaction

УДК 316.454.54-057.87
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.8>

Булгакова О.Ю.

д.психол.н., доцент,
декан факультету дошкільної педагогіки та психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. Оскільки на початковому етапі основа психологічної готовності до соціальної взаємодії закладається соціальними установками діячів як наслідок узагальненого відображення їхнього інтерактивного соціального досвіду, внутрішні детермінанти соціальної взаємодії виступають на перший план у процесі формування тієї чи іншої

готовності до соціальної взаємодії. Внутрішня структура соціальної взаємодії визначається системною залежністю суб'єктних явищ, які відтворюються в поняттях Я-концепції, особистісного смислу, мотиву, мети, дії, спрямованої на спільний об'єкт. Доцільним у цьому контексті є вивчення ціннісного, просторового та соціономічного опису соціальної взаємодії

студентів на етапі первинної професіоналізації, що виявлятиметься у проявах термінальних та інструментальних цінностей навчально-професійної діяльності.

Процесуальна структура соціальної взаємодії створюється переходом діяча як моно-суб'єкта до діадно-суб'єктних і полісуб'єктних стосунків із властивим для них певним протиставленням статусно-рольового та особистісно-діяльнісного. При цьому на перший план виступає опис комунікативних характеристик інтерактивного за своїм характером явища соціальних взаємин студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на досить велику кількість присвячених проблемі психологічної готовності студій, в яких міститься низка цілком обґрунтованих вказівок щодо присутності в ній тих чи інших складників (наприклад, морально-психологічний і професійний складники (Г.О. Ковальов, 1983), інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий рівні готовності майбутніх фахівців до діяльності (В.О. Сластьонін, 1997), вольові риси, певна спрямованість інтелектуальних процесів, спеціально упредметнена спостережливість, творча уява та креативний потенціал, здатність до саморегуляції, оптимальність у вияві стенічних емоцій (А.Ц. Пуні) [16]), за межами розгляду залишається питання про точну та доказову співвіднесеність психологічної готовності з тією чи іншою психологічною категорією. Таким чином, окреслюються умови щодо формулювання методологічних принципів, які не лише можуть стати в нагоді в процесі відтворення теоретичної суті психологічної готовності, але й слугувати основою під час створення її дослідницької моделі.

Якщо виходити з ідеї особистісного підходу про психологічну готовність як стійку характеристику особистості, що формується у процесі підготовки до певного виду діяльності, то на перший план висувається поняття «особистість», яке в цьому випадку може розглядатись як загальне поняття щодо поняття «психологічна готовність» і, отже, набувати ознак, які в найзагальнішому вигляді можна передати словосполученнями «психологічна готовність особистості», або «особистісна психологічна готовність».

Якщо беремо за основу ідею здатності особи до виконання тих чи інших функцій як головну рису функціонального підходу до проблеми психологічної готовності з його наголосом на високому рівні досягнень у діяльності, то загальним щодо поняття психологічної готовності буде виступати поняття діяльності.

Спираючись на ідею особистісно-діяльнісного підходу [2; 6; 13], основи якого були сформульовані в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, зазначаємо, що актуалізується

ідея про особистість як суб'єкт діяльності, який визначає її характер і формується в ній [4]. Таким чином, психологічну готовність можна характеризувати як складне інтегральне особистісно-діяльнісне утворення. Головною ознакою цього утворення є ознака ставлення до себе як до діяча, тут відтворюється досвід участі в інтерактивних подіях суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних стосунків соціумного буття. Таке ставлення є, по суті, переживанням індивіда, в якому відбивається не лише розуміння й інтерпретація власного досвіду [14 с. 7–35; 15], але й уявлення про власну спроможність бути ефективним діячем у значущих для нього обставинах.

Якщо звернутися до ідеї інтегративного підходу [5], яка постулює значущість принципу цілісності для пізнання психічного, то маємо визнати, що психологічна готовність є складним системним утворенням, яке містить ознаки здатностей, якостей, властивостей, психічних станів, установок і ставлень особистості. Уся проблема полягає лише в тому, щоби визначитися із загальним принципом функціонування психологічної готовності. Оскільки активність індивіда відтворюється в ідеї зв'язку суб'єкта з об'єктом, де активність спрямована на практичну зміну об'єкта, а створювані зміни виступають критерієм адекватності суб'єктивних образів і дійсності [12, с. 389], головним принципом має бути принцип суб'єктності.

Із наведеного випливає, що психологічна готовність до будь-якої активності є похідною від обставин, які супроводжують цю активність. Згідно з теорією ставлень В.М. Мясіщева, що сходиться до ідеї про сутність людини як сукупність суспільних стосунків [10] та типології особистостей за їх ставленням до оточення [11] і, відповідно, ставлення оточення до них, саме єдність відображення об'єктивної дійсності та ставлення людини до неї є визначальною обставиною, яка створює підґрунтя для виникнення певної функціональної системи, необхідної особі як діячу в тих чи інших умовах соціумного буття. Саме завдяки цій системі формується психологічна готовність особи як суб'єкта міжособистісних і діяльнісних стосунків.

Виклад основного матеріалу. З огляду на те, що зовнішня структура соціальної взаємодії базується на засадах правової, моральної, особистісної, професійної, компетентісної (задачної) культури діячів, резонним постає питання вивчення та опису специфіки культурального концепту взаємодії.

Дослідження за участю студентів I та III курсу Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» дало змогу з'ясувати специфіку ціннісних, комунікативних і культуральних особливостей соціальної взаємодії.

Опитувальник «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» має на меті виявити культурно зумовлені аспекти взаємодії: гностичні (пізнання, освіченість) складові, прояв моральності та вихованості студентів у соціальної взаємодії соціумного простору закладу вищої освіти.

Вивчення ціннісних детермінант соціальної взаємодії студентів за допомогою опитувальника «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» дозволило отримати дані, які є опосередкованою характеристикою їхнього минулого досвіду щодо переживання подій у контексті навчально-професійної діяльності. Ці події розглядаємо як предмет рефлексування, що приводило до тих чи інших узагальнень, згідно з якими розставлялись відповідні наголоси в регулятивній системі кожного з респондентів. Інакше кажучи, дані щодо термінальних цінностей респондентів мали показати міру значущості для них тих чи інших аспектів у соціальній інтерактивній дійсності, пов'язаній з їх професійним становленням.

Розгляд термінальних аспектів соціальної взаємодії спирався на визначення провідних термінальних цінностей, які, за М. Рокичем [8], виражають переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Відповідно до них, соціальна взаємодія у професійній діяльності постає як фактор матеріального, емоційного, духовного благополуччя. Вона забезпечує можливість самоствердження і, отже, самозбереження за рахунок реалізації творчого потенціалу шляхом самовдосконалення та творчого зростання, досягнення бажаного соціального статусу, а також можливість бути значущим для оточення.

На судження опитувальника «Я отримую задоволення від моєї професійної праці (навчально-професійної діяльності)» були отримані відповіді «завжди» (34,6%), «майже завжди» (40,4%), «середньою мірою» (9,6%) та «інколи» (15,4%).

Отримані дані свідчать про вищу міру позитивного досвіду респондентів. Сумарний показник оцінок «завжди» та «майже завжди» (75,0%) вказує на міру відповідності умов соціальної взаємодії уявленням респондентів про належне в навчально-професійній діяльності. Якщо розглядати оцінку «майже завжди» як показник певного незбігу бажаного та фактичного в різних його змістовних виразах, то можна вважати, що у 40,4% випадках виникають протиріччя, вирішення яких стимулює подальший розвиток діяльнісної системи респондентів.

Про міру відповідності навчально-професійної діяльності смислової системі респондентів можна судити на основі їхніх відповідей на судження «Завдяки моїй роботі (навчально-професійної діяльності) моє життя напов-

нюється смыслом». Оцінки «завжди» (28,8%), «майже завжди» (36,5%), «середньою мірою» (28,8%) та «інколи» (5,8%) свідчать про особливості ставлення респондентів до навчально-професійної діяльності як особистісно значущої.

Про усвідомлення нашими респондентами міри значущості праці загалом і навчально-професійної праці зокрема можна судити на підставі їхніх відповідей на судження «Головним орієнтиром у моїй професійній праці (навчально-професійної діяльності) є матеріальне благополуччя» – «завжди» (30,8%), «майже завжди» (30,8%), «середньою мірою» (7,7%), «інколи» (30,8%).

Ставлення до такої складової частини професійної праці (навчально-професійної діяльності), як духовні цінності, простежується у відповідях на судження «Важливе місце у моїй професійній праці (навчально-професійній діяльності) посідають духовні цінності». Варті уваги 57,7% відповідей «середньою мірою» порівняно з 30,8% відповідей «майже завжди» й особливо 11,5% відповідей «завжди».

Зважаючи на порівняння даних про матеріальні та духовні орієнтири в професійній діяльності, а отже, в соціальній взаємодії, доходимо висновку про більшу зорієнтованість наших респондентів на матеріальні, аніж на моральні регулятори. Це вказує на необхідність в організації спеціальної роботи з формування відповідних регулятивних механізмів і їх інтерналізації. Крім того, можна зробити висновок, що матеріальна складова частина як безпосереднє підкріплення в регулятивній системі за своїм розвитком передре моральному складнику, який є підкріпленням, адресованим складнішим моральним регуляторам.

Ставлення до професійної (навчально-професійної) праці як до змоги виразити себе в унікальних результатах [1] виявляється у відповідях на судження «Від моєї професійної праці (навчально-професійної діяльності) я очікую повної реалізації мого творчого потенціалу». Так, відповідь «завжди» дали 69,2%, а «майже завжди» 23,1% респондентів.

Творча складова частина у професійній діяльності є показником прагнення діяча до самоствердження, провідними ознаками якого є жадання високої оцінки й самооцінки себе як особистості. Це своєю чергою вказує на значущість опанування атрибутами праці та їх присвоєння й перетворення на елементи власної діяльності з метою отримання таких результатів, які виступають опосередкованою характеристикою, що вказує на відповідну соціумну значущість особистості діяча. Якщо взяти до уваги значення сумарного показника відповідей «завжди» та «майже завжди», який дорівнює 92,3%, то не виникає ніякого сумніву щодо творчих установок діячів як до вельми поширеного явища в соціальній взаємодії.

Відчуття особою власного творчого потенціалу та міру його переживання як певного поштовху до самореалізації можна прослідкувати на прикладі відповідей респондентів на судження «У моїй професійній праці (навчально-професійної діяльності) я прагну до творчої самореалізації», на яке було отримано 59,6% відповідей «завжди», 13,5% відповідей «майже завжди», 19,2% відповідей «середньою мірою» та 7,7% відповідей «інколи».

На підставі отриманих даних доходимо висновку не лише про міру поширеності прагнення до самореалізації у провідній діяльності, але й про значущість самореалізації для життєдіяльності людини взагалі. Оскільки її буття відбувається в різних буттєвих контекстах, які, як правило, мають ознаки соціальної взаємодії різної ступені вираженості, можна дійти висновку про те, що діяч за будь-яких умов схильний проявляти тенденцію до самореалізації.

Розглядаючи соціальну взаємодію з огляду на її статусно-рольовий характер, завдяки якому кожен діяч постає як носій не лише особистісних властивостей, але і статусних та рольових характеристик, за допомогою відповідей респондентів на судження «Я відчуваю, що моя професійна праця (навчально-професійної діяльності) забезпечує мені бажаний соціальний статус», можна отримати уявлення про особливості переживання ними власного положення в соціумі. Усвідомлення того, що навчально-професійна діяльність є засобом і умовою досягнення ними шуканого соціального статусу, міра якого простежується у відповідях «завжди» (25,0%), «майже завжди» (50,0%), «середньою мірою» (9,6%) та «інколи» (15,4%), вказує на певну чутливість респондентів як діячів до того соціального середовища, в якому вони мають виконувати функції, приписані їм правилами та вимогами навчально-професійної діяльності. Це означає, що за будь-яких обставин діяч сприймає себе і як носія певного індивідуального статусу, і як члена або учасника певної статусної соціальної групи (груповий статус). Інакше кажучи, у соціальній групі він виявляє власне статусне положення згідно з ієрархічними взаємостосунками у ній, одночасно опосередковано оцінюючи власний соціальний статус через приналежність до цієї групи.

Судження опитувальника, яке містить певне сутнісне узагальнення щодо основного екзистенційного смислу соціальної взаємодії – бути основою соціального благополуччя, а саме «Завдяки моїй професійній праці (навчально-професійної діяльності) я відчуваю упевненість у завтрашньому дні», спонукало респондентів до відповідей «завжди» (30,8%), «майже завжди» (40,4%) та за відсутності відповідей «середньою мірою» до відповіді «інколи» (28,8%).

З погляду вироблення власних схем і патернів професійних дій, яке і є основою діяльницького досвіду, використовуваного в соціальній взаємодії, на належну увагу заслуговує питання про значущість думки рівних за статусом осіб (судження «При виконанні моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків я зважаю на думку своїх колег (товаришів з навчання)'). У цьому аспекті зіштовхуємося не лише із загальним питанням про соціумне регулювання соціальної взаємодії, але й із його деталізацією у проблематиці «значущого іншого» (Г. Салліван), соціального научіння (А. Бандура), соціального контролю (Ж. Тард), соціалізації (У. Бронфенбреннер) тощо. Така постановка питання є значущою в тому плані, що дає змогу прослідкувати вплив соціумного оточення на формування й розвиток механізмів соціальної взаємодії. Відповіді «завжди» (32,7%), «майже завжди» (44,2%), «середньою мірою» (15,4%) та «інколи» (7,7%) вказують на те, наскільки часто респонденти орієнтуються на думку осіб зі свого безпосереднього оточення.

З огляду на ці дані можна схарактеризувати особливості поведінки наших респондентів у соціальній взаємодії. Орієнтація на власну думку, притаманна 48,1% респондентів, дає підставу вважати, що вони більше схильні до інтерактивної схеми «Я >Він, Вони», ніж до схеми «Я <Він, Вони» і намагаються, на наш погляд, переводити іншого діяча у площину власного уявлення про належні дії в ситуації взаємодії. Така схема отримує додаткові поведінкові ознаки при врахуванні інструментальної значущості для респондентів незалежності, тобто наполяганні на власній думці як єдино правильній.

Оскільки отримання та збагачення професійного досвіду є, по суті справи, розвитком діяльності, яка відбувається у взаємодії та спілкуванні [3, с. 208], можна говорити про ознаки досвіду в поняттях взаємодії та спілкування як такі, що утворюють досвідну основу в системі діяльності особи. Провідними ознаками взаємодії виступають взаємне узгодження та координація індивідуальних дій [7, с. 52], а ознаками спілкування – ситуативні, особистісні чинники, мовленнєвий і соціальний досвід учасників [9, с. 410–411]. Отже, збагачення професійного досвіду в інструментальному значенні, якого бракує нашим респондентам, має відбуватися шляхом навмисного акцентування (принцип змістовного наголошення) способів: а) взаємного узгодження й координації індивідуальних дій (взаємодія); б) мовленнєвих засобів, адекватних змісту й етичним вимогам ситуації (спілкування).

Висновки. Узагальнений аналіз наявних ціннісно-комунікативних і культуральних ознак соціальної взаємодії студентів вказує на низку

її особливостей: по-перше, виявлене узагальнення інтерактивних стосунків студентів із соціумним оточенням і їх відтворення у власному співтоваристві; по-друге, наявне розуміння (усвідомлення) ними частини ситуацій соціальної взаємодії в їх оточенні; по-третє, присутня звичність тих чи інших аспектів соціальної взаємодії, а отже, сформованість у них відповідних установок.

Попри індивідуально-особистісні та діяльнісні прояви діячав соціальної взаємодії, в нього наявні загальні ознаки відображення соціумного та соціономічного простору, що відповідає активності соціальної спільноти. Такими ознаками соціальної взаємодії студентів у соціумному просторі виступають комфортність, результативність і процесуальність, а в соціономічному просторі – характеристики позитивного, негативного, нейтрального досвіду.

У просторово-соціономічному аспекті соціальної взаємодії діяч, в ідеалі, має отримувати задоволення від навчально-професійної (професійної) діяльності, завдяки чому життя наповнюється сенсом. Така діяльність має забезпечити йому матеріальне благополуччя, реалізацію творчого потенціалу, задоволення соціальних і духовних потреб. Отримання бажаного можливе за умови, коли суб'єкт діяльності завжди проявляє дбайливість, сумлінність, старанність та обов'язковість, завжди має високий рівень освіти, професійної підготовки та здійснює самоконтроль з урахуванням оцінок оточуючих, етичних вимог і власної незалежної думки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. I. Москва : Педагогика, 1980. 230 с.
2. Асеев В.Г. О диалектике и детерминации психического развития. Принцип развития в психологии. Москва : Наука, 1978. С. 21–38.
3. Балан О.Л. Дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації процесу навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Південно-

український державний педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 1994. 24 с.

4. Бодров В.А. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В.А. Бодров. Москва : ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.

5. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. Москва : Большая советская энциклопедия в 30 тт., 1971. Т. 5. 640 с.

6. Брушлинский А.В. Психология субъекта. Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. 272 с.

7. Булгакова О.Ю. Психологическая модель социального взаимодействия в системе обучения профессии в высшем учебном заведении. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Vol. II (14). Budapest, 2014. P. 87–90.

8. Булгакова О.Ю. Соціальна взаємодія: досвід концептуального моделювання : монографія. Одеса, 2014. 246 с.

9. Бусыгина А.Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателей высшей школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гос. пед. ун-т. Тольятти, 2000. 43 с.

10. Ващенко И.С., Рыкалина Е.Б., Фахрудинова Э.Р. Индивидуализм в современном обществе. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2012. № 11. Т. 2. С. 856–858.

11. Велитченко Л.К. Мульти-диалогические аспекты личности в практике психологического сопровождения. *Психология диалогу і світ людини*. Збірник наукових праць. 2012. Випуск 2. С. 16–26.

12. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Полный курс. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 412 с.

13. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. Москва : КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2000. 304 с.

14. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Социология. Краткий курс. Москва : Инфра-М., 2008. 231 с.

15. Дружилов С.А. Концептуальные основы психологического изучения становления профессионализма как реализации ресурсов профессионального развития человека. *Психология, социология и педагогика*. 2014. № 4. С. 13–20.

16. Дубовицкая Т.А., Щербакова О.И. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 3.

МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

THE PLACE OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY

У статті проведено теоретичний аналіз поняття «професійні ціннісні орієнтації» в науковій парадигмі. Уточнено сутність поняття та місце професійних ціннісних орієнтацій у структурі особистості. Визначено, що ціннісна сфера особистості є її центральним утворенням, що означає спрямованість її особливості поведінки, які регулюють діяльність загалом. Цінності професійної діяльності є змістотворною основою, яка визначає значення діяльності для особистості і суспільства. Від того, як особистість у процесі професійного розвитку вибудовує свою систему цінностей, співвідношення зовнішніх вимог професії, професійного співтовариства і свого внутрішнього світу, залежать ефективність професійної діяльності і адекватність стосунків із навколишнім соціумом. Визначено, що професійні ціннісні орієнтації є одним із головних компонентів професіоналізму, являють собою інтегративну характеристику особистості фахівця, яка розвивається в процесі його професійно-особистісного становлення і є його результатом. Автори акцентують на тому, що формування професійних цінностей є одним із критеріїв досягнення професіоналізму. Чим ближчими професійні цінності будуть до центральних життєвих цінностей і сенсів, тим сильнішим і стійкішим буде прагнення до творчої самореалізації і професійного виконання своєї справи. Визначено критерії формування професійних ціннісних орієнтацій: ціннісне ставлення до професії; включення в ієрархію життєвих цінностей особистості професії і її цінностей; професійна спрямованість як «психологічна база» професійних ціннісних орієнтацій; активна професійна позиція; професійна рефлексія; адекватна професійна самооцінка; адекватний образ професійного «Я» як цільова установка в професійній діяльності; готовність активно діяти щодо професії як значущої сфери діяльності.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, професійні цінності.

The article analyzes the theoretical concept of "professional value orientations" in the scientific paradigm. The essence of the concept and the place of professional value orientations in the structure of personality are specified. It is determined that the value sphere of the individual is its central formation, which means the direction and characteristics of behavior that regulate the activity as a whole. The values of professional activity are a meaningful basis that determines the importance of activity for the individual and society. The effectiveness of professional activity and the adequacy of relations with the surrounding society depend on how a person in the process of professional development builds his system of values, the ratio of external requirements of the profession, the professional community and his inner world. It is determined that professional value orientations are one of the main components of professionalism, are an integrative characteristic of the personality of the specialist, which develops in the process of his professional and personal development and is its result. The authors emphasize that the formation of professional values is one of the criteria for achieving professionalism. The closer the professional values will be to the central values and meanings of life, the stronger and more stable will be the desire for creative self-realization and professional performance of their work. The criteria for the formation of professional value orientations are defined, such as: value attitude to the profession; inclusion in the hierarchy of life values of the individual of the profession and its values; professional orientation as a "psychological base" of professional values; active professional position; professional reflection; adequate professional self-esteem; adequate image of the professional "I" as a target setting in professional activities; willingness to act actively in relation to the profession as a significant area of activity.

Key words: values, value orientations, professional values.

УДК 159.99
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.9>

Горецька О.В.
к.психол.н.,
доцент кафедри психології
Бердянський державний педагогічний
університет

Колпакчи О.С.
старший викладач кафедри психології
Бердянський державний педагогічний
університет

Постановка проблеми. Кожна професія має систему ціннісних уподобань, які задають мету, зміст і напрям діяльності фахівцям, що працюють у тій чи іншій сфері. Тому важливим моментом професійної підготовки вважають орієнтацію майбутніх фахівців на професійні цінності. Цим зумовлена актуальність нашого дослідження, спрямованого на виявлення сутності та місця професійних ціннісних орієнтацій в структурі особистості.

Мета – обґрунтувати сутність поняття «професійні ціннісні орієнтації» та уточнити їх місце в структурі особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналізу сутності понять «цінність», «професійні цінності» в аспекті спеціальної підготовки приділяли увагу О. Безпалько, А. Здравомислов, А. Лазарук, Т. Любимов, А. Петровський,

В. Тугаринов, В. Ядов та ін., класифікації цінностей, зокрема професійних, – О. Анісімов, М. Каган, В. Тугаринов, М. Шелер. У дослідженнях Л. Божович, Е. Зеєра, Й. Ісаєва, Є. Климова, Н. Крилової, А. Маркової, В. Мудрика, В. Сластьоніна та інших розкрито ціннісні орієнтації з погляду професійного самовизначення особистості та впливу освіти на формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що у психолого-педагогічній літературі разом із поняттям «цінності» зустрічається такий термін, як «ціннісні орієнтації». За Л. Сатановською, ціннісні орієнтації являють собою складну, багаторівневу систему в тісному зв'язку з різноманітною ієрархією цінностей, які лежать в її основі [10].

Дослідники по-різному розглядають поняття «професійні ціннісні орієнтації». На думку Н. Гуциної, професійні ціннісні орієнтації – внутрішній, емоційно освоєний регулятор діяльності професіонала, який визначає його ставлення до себе, ціннісних орієнтацій професії як до її сенсів, що моделює її зміст і характер [1].

Психологи (Б. Ломов, В. Мясіщев та ін.) визначають професійні ціннісні орієнтації як ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності, виходячи з внутрішньоособистісних особливостей сприйняття себе в професії і самої професії як об'єкта.

У дослідженнях А. Кучиної професійні ціннісні орієнтації розглядаються як «інтеріоризовані особистістю специфічні визначення об'єктів і суб'єктів професійної діяльності як значущих, відносно професійних потреб, що виступають регулятором її діяльності, за допомогою впливу на систему професійних мотивів» [8, с. 32]. Вони є соціально заданими, бо діяльність фахівця підпорядковується різним приписам і вимогам.

Таким чином, визначення професійних ціннісних орієнтацій досить різноманітні. При цьому загальною позицією є уявлення професійних ціннісних орієнтацій як провідного регулятора професійної діяльності, що визначає її зміст та сутність. Професійні ціннісні орієнтації – це певна якість особистості і динамічний процес, який здійснюється в процесі навчання у вузі.

Виходячи з аналізу досліджень з проблеми професійних ціннісних орієнтацій, можна здійснити уточнення цієї категорії.

Таким чином, професійні ціннісні орієнтації особистості – це інтеграційна характеристика особистості фахівця, яка розвивається в процесі його професійно-особистісного становлення і є його результатом.

Як інтегративну характеристику особистості професійні ціннісні орієнтації можна позначити як відносини особистості до цінностей професійної діяльності, яка виробляється через оцінку і переживання значимості цих цінностей на основі професійної та особистої систем цінностей, що визначає професійну діяльність людини на цей момент і в перспективі.

Значення ціннісного підходу до вивчення життєвої та професійної перспективи зумовлене місцем ціннісних орієнтацій у структурі життєвої перспективи (це її ядро), їх роллю в процесі професійного самовизначення особистості. Професійні цілі і плани є втіленням професійних ціннісних орієнтацій, які знаходяться на більш високому диспозиційному рівні особистості. Вибір життєвої лінії – це вибір головних життєвих цінностей, серед яких цінності праці, професійної діяльності можуть займати як домінуюче, так і незначне місце.

Професійний розвиток передбачає привласнення людиною в процесі соціалізації професійних ролей, формування професійної мотивації, знань і навичок [9]. Рушійними силами розвитку фахівця є протиріччя між вимогами професії та індивідуальним стилем, досвідом і здібностями особистості (особливо внутрішньоособистісних протиріч між реальним і ідеальним образом «Я»).

На думку А.А. Деркача, в процесі професійного розвитку відбувається «злиття життєвого шляху і професійного шляху в єдиний шлях-мету» [2, с. 62]. Розширюється і поглиблюється смислове поле діяльності, народжуються нові смисли життєвого шляху, які інтегруються в особистісні структури. Будівництво власного життєвого шляху буде оптимальним, коли професійна діяльність здатна втілювати в собі особистість самого професіонала. Людина буде отримувати задоволення від своєї роботи, якщо вона знайде собі справу, в якій буде відповідати собі, отримувати від виконуваної діяльності задоволення. Це можливо за умови усвідомлення значущості виконуваної діяльності для суспільства і власної особистості. Чим більшою є міра значущості, тим більшим сенсом і значенням наповнюється здійснювана професійна діяльність. Ціннісно-смилова сфера в професійній діяльності оформлює і пронизує її загальним смисловим ставленням і творчої спрямованістю. Система ціннісних уявлень професії має бути інтегрована в смисловий простір професіонала для того, щоб інтеріоризувати в його особистісні цінності і смисли. Тоді професійна діяльність стає відображенням зрілої особистості.

Початковий етап розвитку професійних ціннісних орієнтацій пов'язаний зі здійсненням вибору сфери професійної діяльності, якій людина хотіла б присвятити своє життя. Вибір професії через це стає цілісною ланкою в житті молодшої людини, що впливає на характер майбутніх професійних занять, на соціальне становище. Вибір професії, згідно з Е.Ф. Зеєр, – «це ядро професійного самовизначення» [4, с. 105].

Проблема полягає в тому, що більшість людей вибирає професію в той момент, коли основна частина життєвих труднощів не враховується в процесі ухвалення рішення про вибір професії. Далі розширюється коло соціальних ролей, з'являються нові цінності, які суперечать раннім, і юнацький вибір професійної діяльності втрачає свою привабливість.

Розглядаючи процес становлення особистості професіонала, Є.О. Клімов виділяє низку стадій. У вузі студент проходить другу стадію, він знаходиться на стадії професійного розвитку як адепт, ця стадія характеризується освоєнням професії [7]. Закінчення вузу

є кризо народження професіонала. Це період адаптації, від якого залежить подальший професійний шлях особистості. Також цю кризу називають кризою «професійних експектацій» [4], факторами якої є труднощі професійної адаптації, розбіжність професійних очікувань і реальної дійсності. При цьому зазначена криза є нормативною: відбувається перебудова смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція професійної позиції.

У процесі здійснення навчально-професійної діяльності відбувається розвиток ставлення до професійної діяльності. Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість. Як зазначає Н.Ф. Шевченко, високий рівень професійної спрямованості є тією якісною особливістю структури мотивів особистості, яка виражає єдність інтересів і особистості в системі професійного самовизначення. Підвищення рівня професійної спрямованості утворює основний зміст її розвитку [11].

Любов до професії виступає обов'язковим критерієм професійної зрілості, підготовленості та майстерності. Мета освітнього процесу у вузі полягає у створенні умов для розвитку ціннісного ставлення до вибраної діяльності, бо це не тільки вибраний шлях самореалізації особистості, а й її життєвий шлях загалом.

Останнім часом у нашому суспільстві зазнали істотних змін загальнолюдські і професійні цінності. Спостерігається зростання значущості цінностей матеріально-побутової сфери. Майбутня діяльність пов'язується не з улюбленою роботою і розвитком особистісних потенціалів, а з матеріальною забезпеченістю.

З проблемою професійних ціннісних орієнтацій пов'язана категорія «професійна позиція суб'єкта», яка у вітчизняній психологічній науці розуміється як система ціннісно-смислових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності. Професійне самовизначення людини як процес і результат вибору нею власної позиції, набуття і прояв внутрішньої свободи стають основним механізмом становлення суб'єктної позиції фахівця.

Особистісна позиція, адекватна професійній діяльності фахівця, виникає в результаті усвідомлення та розвитку особистісних цінностей, взаємопроникнення професійних та індивідуальних рис особистості й оформлюється в особливе смислове утворення, що визначає загальні принципи реалізації особистості, здійснення нею внутрішнього потенціалу в професійній сфері через різні за зовнішніми ознаками, але єдині за внутрішньою суттю дії, вчинки [3].

Провідними факторами в становленні професійної суб'єктної позиції є рефлексія (в плані осмислення своєї професійної діяльності), самооцінка (як оформлення професійних смислів у цінності) і самосвідомість. Розвиток професійної позиції передбачає розвиток уявлень про себе як професіонала, прийняття і позитивну оцінку себе в цій якості, бачення шляхів подальшого розвитку особистості професіонала.

Освоєння професії спрямоване на включення її предмета в зміст Я-концепції, в процесі якого здійснюється рефлексія обмеження на свої професійні дії: «це я не вмю, це я вмю погано, це я вмю посередньо». Завдяки рефлексії, людина може зрозуміти актуальний стан власної особистості, професійної діяльності і їх співвідношення, бажані перспективи професійної діяльності та професійно-особистісного розвитку.

У сучасній психології професійного розвитку рефлексія розглядається як центральна, важлива якість особистості, від якої залежить успішність в оволодінні та виконанні професійної діяльності. Такої думки дотримувався Е.Ф. Зеєр.

Як вважав Б. Вульф, важливим завданням у підготовці професіонала є «запустити» рефлексію, щоб людина захотіла та зуміла рефлексувати, інтенсивно розвивала власну духовність, долаючи байдужість або душевну порожнечу, вміла сумніватися, бачити помилку, шукати шляхи її виправлення. Важливо, щоб особистість могла передбачити, хоча б вербально, вірогідні наслідки прийнятого рішення, розбиралася в собі, долала невпевненість у власних силах. Вчений зазначав, що рефлексія – це особливий випадок індивідуального самоврядування й саморозвитку людини, а її відсутність – духовна трагедія [6].

Як зазначає Н.Ю. Зикова, формування ціннісної сфери професіонала є складним компонентом його особистості. Критеріями формування професійних ціннісних орієнтацій, на думку вітчизняних психологів, є такі:

1) ціннісне ставлення до професії (Б.Г. Ананьєв, А.А. Деркач, А.Г. Здравомислов та ін.): включення в ієрархію життєвих цінностей особистості професії і її цінностей; оцінка і прийняття її значущості для соціуму і особистості;

2) професійна спрямованість як «психологічна база» професійних ціннісних орієнтацій (Б.Г. Ананьєв): мотиви саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; потреба в змісті професійної діяльності;

3) активна професійна позиція (Н.М. Боритко, І.С. Сергєєв та ін.): професійна рефлексія (осмислення місця професії в своїй особистості і місця своєї особистості в профе-

сії); адекватна професійна самооцінка; адекватний образ професійного «Я» як цільова установка в професійній діяльності;

4) готовність активно діяти щодо професії як до значущої сфери діяльності (Є. Головаха, А.Г. Здравомислов та ін.): наявність професійних планів розвитку; декларація інтегрованих цінностей у спілкуванні і професійної діяльності [5].

У зарубіжних авторів становлення професіонала розглядається через виділення і вивчення «професійного типу особистості», участь людей у діяльності, яка має загальні суттєві ознаки, має призводити до формування в них схожих рис особистості.

Вирішення питання про професійний вибір у психоаналізі здійснюється з огляду на визнання певного впливу на всю подальшу долю людини її раннього дитячого досвіду. Професійний вибір і подальша професійна поведінка і цінності зумовлені структурою потреб, які складаються в дитинстві, досвідом ранньої дитячої сексуальності, сублімацій, проявом комплексу маскулітності, заздрості до материнства (К. Хорні), комплексу неповноцінності (А. Адлер). У психоаналітичній теорії З. Фрейда питання професійного розвитку особистості пов'язане з проявом структури несвідомих потреб, мотивів, що складаються в ранньому дитинстві. Сублімація – явище, при якому певні професійні цілі і об'єкти служать частковими заступниками біологічних цілей і об'єктів.

А. Адлер розглядає вибір професії як одне з головних питань життя людини. Почуття неповноцінності і прагнення до переваги впливають на вибір професії і зумовлюють розвиток певних здібностей. Якщо людина сприймає свою професію як таку, що задовольняє її основні потреби, то вона буде становити для неї головну життєву цінність.

Е. Берн розробив сценарну теорію вибору і визначення в професійному просторі. Відповідно до цієї теорії, в ранньому дитинстві формується певний сценарій, своєрідний життєвий план, який виробляється під впливом думки батьків і визначає поведінку людини. У сценарії містяться мотивування життєвих рішень, готові життєві цілі. Для деяких людей домінуючий стан Я стає головною характеристикою професії.

Теорія професійного розвитку Д. Сьюпера стверджує, що людина неусвідомлено шукає професію, в якій вона буде зберігати відповідність своїм уявленням про себе і, входячи в професію, буде шукати здійснення цієї відповідності. Отже, цінності професії будуть визначатися саме цим. Найважливішою детермінантою професійного шляху є уявлення людини про свою особистість.

Всі ті твердження, які людина може висловити щодо професії, визначають її професійну Я-концепцію.

Екзистенціалізм розглядає всі дії людини як пошук сенсу життя, який відображається в професійній діяльності, прагненні до творчості і професійного та особистісного становлення [5].

Таким чином, вітчизняні та зарубіжні фахівці вказують на багатофакторну природу вибору професійного шляху, його стадіальність, визнають його найважливішу роль у розвитку і самореалізації особистості. Однозначною є думка, що найважливішою професійною цінністю орієнтацією є задоволеність професією. Вона є інтегративним показником, який відображає ставлення особистості до вибраної професії. Об'єктивне визнання і суб'єктивне розуміння суспільної важливості професії істотно впливають на задоволеність зробленим вибором. Однак для більшості провідним фактором, що визначає професійний вибір, є матеріальне благополуччя, досягнення значимості власної особистості.

Висновки. Професійні ціннісні орієнтації є одним із головних компонентів професіоналізму, являють собою інтегративну характеристику особистості фахівця, яка розвивається в процесі його професійно-особистісного становлення і є його результатом. Формування професійних цінностей є одним із критеріїв досягнення професіоналізму. Професіоналізм – це не тільки вищий рівень знань і умінь, це ще й певний рівень організації свідомості. Чим ближчими професійні цінності будуть до центральних життєвих цінностей і сенсів, тим сильнішим і стійкішим буде прагнення до творчої самореалізації і професійного виконання своєї справи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гущина Н.А. Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессиональных ценностных ориентации будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2004. 188 с.
2. Деркач А.А. Аксмеологические основы развития профессионала. Воронеж, 2004. С. 298.
3. Заболотна Н., Зінич В., Ісаєвич С. Проблема особистісної позиції психолога-практика. *Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2009. Випуск 16-17. С. 37–39.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 5-е изд., перераб. и доп. Москва : Фонд «Мир», 2008. 336 с.
5. Зыкова Н.Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентации студентов средствами гештальт-терапии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. 2007. 261 с.
6. Іващенко А.І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова

психологія». Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2020.

7. Климов Е. Психология профессионального самоопределения. 2010. 304 с.

8. Кучина А.В. Формирование профессиональных ценностных ориентации будущего специалиста по социальной работе в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. С. 32.

9. Мельникова Е.В. Социализация, влияющая на выбор профессии в подростковом возрасте: Воронеж : ВГУ, 2004. Вып. 4. С. 195.

10. Сатановська Л. Формування цінностей і ціннісних професійних орієнтацій у студентської молоді у вищих навчальних закладах. *Вісник Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка*, 2013. № 1(3). С. 53–65.

11. Шевченко Н.Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія»*, 2013. № 1 (5). С. 95–101.

ДИНАМІКА РЕФЛЕКСИВНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ САМОСПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

DYNAMICS OF REFLEXIVITY AND FEATURES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS' SELF-PERCEPTION

У цій статті презентовані результати дослідження рефлексивності і особливостей самосприйняття студентів, майбутніх психологів різних курсів навчання. На основі теоретичного аналізу визначено психологічну сутність понять «рефлексивність» та «рефлексія» в контексті вивчення професійно важливих якостей психолога, розкрито актуальність проблеми, що досліджується.

Відібрано надійний та валідний комплекс психодіагностичних методик, релевантний меті дослідження. Основною методикою, що вивчає рівень рефлексивності, визначено «Методику діагностики рефлексивності» А.В. Карпова, В.В. Пономарьової, для діагностики параметрів самоставлення використовується «Тест-опитувальник самоставлення» (методика В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва), додаткові дані щодо домінуючих цінностей у студентів-психологів було отримано за допомогою методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича у модифікації О.Б. Фанталової.

У результаті дослідження було визначено, що розвиток рефлексивності майбутніх психологів є підґрунтям формування їх професійно важливих якостей. Ступінь її сформованості проявляється в тому, наскільки суб'єкт діяльності у змозі скоординувати та інтегрувати всі інші свої якості для ефективної реалізації професійної діяльності. Емпіричне дослідження показало, що загалом досліджувані студенти-психологи здатні до рефлексії. Вони більш зосереджені на власному житті та власних переживаннях, приділяють увагу подіям, які з ними відбуваються. Для них є важливо те, як їх сприймає оточення. Однак рівень рефлексивності у студентів різних курсів навчання різний, причому кількість студентів із низьким рівнем збільшується, а з високим – зменшується і прямує до середнього. Це пояснюється впливом соціальної і навчальної ситуації, прагненням до особистісного зростання та формування особистісної цілісності, накопиченням життєвого і професійного досвіду.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, самосприйняття, самоставлення, особистість, студенти.

This article presents the study results of reflexivity and self-perception of students, future psychologists of different years of study. Based on the theoretical analysis, the psychological essence of the concepts "reflexivity" and "reflection" in the context of studying the professionally important qualities of a psychologist is determined, the relevance of the problem under study is revealed.

A reliable and valid set of psychodiagnostic methods relevant to the purpose of the study is selected. A.V. Karpov and V.V. Ponomarova's "Method of Reflexivity Diagnosis" is determined as the main method that studies the level of reflexivity, to diagnose the parameters of self-assessment "Self-assessment questionnaire" was used (method of V.V. Stolin, S.R. Panteleiev), additional data on the dominant values of students-psychologists were obtained using M. Rokych's method "Value Orientation" modified by O.B. Fantalova.

As a result of the research it was determined that the development of future psychologists' reflexivity was the basis for the formation of their professionally important qualities. The degree of its formation is manifested in the fact how a person is able to coordinate and integrate all other qualities for the effective implementation of professional activities.

Empirical research has shown that in general the students-psychologists volunteers are prone to reflection. They are more focused on their own lives and their own experiences, paying attention to the events that happen to them. It is important for them how they are perceived by other people. However, the level of reflexivity among the students of different years of study is different, and the number of students with a low level increases, and with a high level it decreases and goes to the average. It happens due to the influence of social and educational situation, the desire for personal growth and the formation of personal integrity, the acquiring of life and professional experience.

Key words: reflection, reflexivity, self-perception, self-attitude, personality, students.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.10>

Дейниченко Л.М.

к. пед. н.,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Свіденська Г.М.

к. психол. н.,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Маннапова К.Р.

к. психол. н.,
доцент кафедри
соціології та психології
Харківський національний університет
внутрішніх справ

Актуальність проблеми дослідження. На сучасному етапі розвитку нашої держави відбувається стрімка трансформація суспільного, економічного та духовного життя, а процеси глобалізації, інтеграції, демократизації, демографічної нестабільності, вимагають від особистості, яка живе і діє в мінливому світі, здібностей до самостійного пошуку і прийняття рішень, до відповідальних вчинків, самореалізації і саморозвитку, володіння необхідними компетенціями в професійній сфері діяльності для посилення своєї конкурентоспроможності.

У зв'язку з цим викликом часу досить актуальною є проблема вивчення рефлексивності

і самосприйняття у студентів-майбутніх психологів, оскільки саме їм приходится тісно взаємодіяти з клієнтами, допомагаючи процесу розкриття потенціалу кожної людини, вирішенню життєвих труднощів, спираючись на власні особистісні ресурси. А значить, сам психолог має бути активним суб'єктом власної діяльності і життєтворення, готовим до прийняття життєвих і професійних рішень, відповідальним за свої дії та вчинки.

Як пише Л.А. Маскалева, «...ядерним утворенням системи здібностей до професійної діяльності психологів є їхня рефлексивність, від рівня якої залежить сформованість власне

особистості професіонала – суб'єкта професійної діяльності у галузі психології, його професійно важливих якостей та їх констеляцій» [4, с. 12]. Все це зумовлює актуальність нашого дослідження.

У сучасній психологічній науці проблемі розвитку рефлексивних процесів приділяли увагу багато вчених. Так, Ю.А. Агачева, Л.І. Божович, О.Ю. Воронова, В.П. Зінченко, Є.І. Ісаєв, С.Л. Катречко, С.Л. Рубінштейн та ін. вивчали рефлексію і рефлексивність у контексті формування свідомості і самосвідомості особистості. В.В. Барцалкіна, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.З. Зак, Ю.Н. Кулюткін, В.Г. Романко, Г.С. Сухобська та ін. розглядали рефлексивність у зв'язку з розв'язанням проблеми теоретичного і практичного мислення.

У вітчизняних психологічних дослідженнях висвітлюється розуміння рефлексії як процесу осмислення, переосмислення і перетворення суб'єктом змісту свідомості, діяльності, спілкування і форм освоєння досвіду (В.К. Калін, С.Д. Максименко, О.Б. Старовойтенко, Т.М. Титаренко, О.Я. Чебикін, Н.В. Чепелева, В.М. Ямницький), а рефлексивності – як здатності, регулятора життєвого становлення особистості, засобу і можливості ефективної професійної діяльності практичних психологів, педагогів, психотерапевтів (М.В. Бадалова, М.М. Заброцький, Н.Ф. Каліна, І.Я. Мельничук, Н.І. Пов'якель, О.П. Саннікова, Є.В. Чорний), умови професійного становлення особистості (М.Ю. Варбан, І.О. Котик, Л.М. Цибух, Т.М. Яблонська). Однак через виняткову складність і специфічність рефлексивних процесів матеріал є досить різномірним. На нашу думку, цікавим стане вивчення динаміки рефлексивності студентів-майбутніх психологів на ранньому етапі професіоналізації протягом навчання у виші.

Метою роботи є теоретичне вивчення та емпіричне дослідження рефлексивності і самовідношення у студентів-психологів на ранньому етапі професіоналізації.

Для досягнення поставленої мети й розв'язання завдань була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу методів: теоретичні – аналіз, зіставлення та узагальнення різних поглядів і наукових концепцій на проблему дослідження; емпіричні – методи діагностики (анкетування, опитування, тестування); методи математико-статистичної обробки результатів дослідження.

У дослідженні використовувався такий психодіагностичний комплекс конкретних методик: а) «Методика визначення рівня рефлексивності» А.В. Карпова, В.В. Пономарьової, яка дала змогу діагностувати загальну структуру рефлексивності, а також визначити низку істотних особливостей цієї властивості;

б) тест-опитувальник самоствавлення В.В. Століна та С.Р. Пантелеєва, котрий дав змогу визначити комплекс факторів, що визначають ставлення особистості до себе (шкали «Відкритість», «Самовпевненість», «Самокерівництво», «Дзеркальне – Я», «Самощинність», «Самоприйняття», «Самоприв'язаність»; в) методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча в модифікації О.Б. Фанталової, яка дозволила оцінити загальну вираженість життєвих цінностей студентів, майбутніх психологів.

Вибірку становили 60 студентів факультету гуманітарної та економічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: по 20 студентів першого та третього курсів і 20 студентів магістратури. Вік обстежуваних – 17–25 років.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рефлексивність є унікальною властивістю особистості. Адже завдяки їй людина розуміє, що наділена такою особливою якістю, якої немає в жодній з живих істот, – здатністю усвідомлювати. Водночас завдяки цій властивості виникає і психологія як така, оскільки саме рефлексивність особистості дає змогу диференціювати психічне на «пізнаюче» та «пізнане», а тим самим констатувати її як предмет пізнання.

Існує три варіанти співвідношення понять «рефлексивність» та «рефлексія». У першому, найбільш історично ранньому, ці поняття отожднюються і використовуються як слова-синоніми. У другому – рефлексивність виступає модусом рефлексії, а рефлексія являє собою більш широке поняття, ніж рефлексивність (Карпов, 2003). У третьому варіанті рефлексивність розглядається як загальна здатність системи спрямовувати власну активність на саму себе (А.В. Сурмава, Е. Гідденс, М. Фуко).

Поняття рефлексивності активно розробляється сучасними психологами, та його зміст досі не конкретизовано. Спроба визначення поняття рефлексивності належить А.В. Карпову. Він стверджує, що рефлексивність – це властивість, а рефлексія – процес. У такому разі рефлексивність визначається як здатність до рефлексії, а рефлексія – конкретний прояв рефлексивності на рівні психічного процесу. Рефлексія може проявлятися в одній ситуації, а в іншій не проявлятися, вона дискретна, парціальна [1, с. 92].

Рефлексивність є загальнолюдською здатністю (на відміну від рефлексії), але в різних людей вона має різну міру вираженості. Отже, якщо рефлексія – процес самопізнання, то рефлексивність – сама можливість існування цього процесу. Рефлексивність вважається більш широким поняттям, ніж рефлексія. У такому підході рефлексивність розглядається як здатність людини спрямовувати власну активність на себе.

Дослідження О.І. Зімовіна та Є.В. Заїки (2016) емпірично довели, що рефлексія є найважливішим чинником саморозвитку особистості в суспільних відносинах, забезпечуючи її етичним виміром, отже, знижену рефлексію варто стимулювати. Водночас надмірна, підвищена рефлексія, гіперрефлексія, призводить до зниження рівня організованості системи саморозвитку та, зокрема, блокує креативні процеси, не дозволяючи особистості пробувати нові способи та форми поведінки [2].

Наше дослідження проводилося в кілька етапів: спочатку всім досліджуваним студентам була запропонована «Методика визначення рівня рефлексивності» А.В. Карпова, В. В. Пономарьової, за допомогою якої було виявлено особливості рефлексивності як психічної властивості особистості.

Результати дослідження студентів I курсу показали, що високий рівень рефлексивності переважає в половині опитаних (10 чол., 50% респондентів), середній рівень – у 35%, низький рівень рефлексивності діагностовано лише у 15% досліджуваних студентів I курсу.

За результатами дослідження студентів III курсу аналіз фактичних даних показав, що високий рівень рефлексивності проявляється лише у 10% досліджуваних, середній рівень – у 40% досліджуваних, у 50% респондентів – низький рівень рефлексивності.

Результати дослідження рівня рефлексивності студентів магістратури такі: високий і середній рівень рефлексивності діагностовано у 30% досліджуваних, низький рівень рефлексивності – у 40% опитаних (див. табл. 1).

Ми можемо пояснити цей факт таким чином. Для студентів I курсу більшою мірою

характерний високий рівень рефлексивності, що свідчить про безпосередній самоконтроль своєї поведінки в актуальній ситуації, суворий аналіз всього, що відбувається, здатність співвідносити свої дії з ситуацією відповідно до змін умов та особистого стану. Студентам властиве прагнення підвищувати особистісний потенціал, однак чим вищий рівень рефлексивності, тим більша вірогідність того, що студент буде відчувати тривогу та невпевненість у правильності вирішення завдань через надмірний аналіз та переосмислення виконаної власної діяльності, дій, вчинків.

Для студентів III курсу та магістрантів характерні низький і середній рівень рефлексивності, при високому прагненні до самореалізації. Це може свідчити про намагання реалізувати себе в професійній сфері, планування своєї майбутньої діяльності, можливість самовдосконалення, при цьому навчальна діяльність відходить на другий план. Отже, для цієї групи респондентів більшою мірою характерна орієнтація на майбутнє, побудову сімейних стосунків, становлення професійної кар'єри. При цьому у магістрантів проявляється більш чітка визначеність щодо майбутнього та прагнення реалізувати себе в житті.

Наступним етапом нашої роботи було вивчення особливостей ставлення до себе у студентів-психологів різних курсів навчання за допомогою «Тесту-опитувальника визначення самоствавлення особистості» В.В. Століна і С.Р. Пантелеєва. Охарактеризуємо узагальнені результати дослідження.

Нами було умовно виділено три типи самоствавлення студентів. До 1 типу зарахували студентів, для яких характерні середні показники

Таблиця 1

Співвідношення показників рефлексивності у студентів-психологів різних курсів навчання

№ п/п	Групи	Рівень рефлексивності						Загальна вибірка	
		Високий		Середній		Низький			
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	I курс	10	50	7	35	3	15	20	100
2	III курс	2	10	8	40	10	50	20	100
3	магістранти	6	30	6	30	8	40	20	100

Таблиця 2

Співвідношення показників самоствавлення і самоповаги у студентів-психологів різних курсів навчання

№ п/п	Групи	Рівень самоствавлення і самоповаги						Загальна вибірка	
		Високий		Середній		Низький			
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	I курс	4	20	5	25	11	55	20	100
2	III курс	11	55	7	35	2	10	20	100
3	магістранти	8	40	9	45	3	15	20	100

самоствалення, на середньому рівні перебувають також внутрішня конфліктність і самозвинувачення. Для них характерна порівняно висока самовпевненість. Студент ставиться до себе як до впевненої, самостійної, вольової, сильної духом та надійної людини, якій є за що себе поважати.

До 2 типу зарахували студентів із низькими показниками позитивного самоствалення і високими показниками внутрішньої конфліктності та самозвинувачення. Для них характерні очікування критики, негативного ставлення до себе від інших, але показники діагностики вказують на бажання змін, незадоволеність собою і прагнення до самовдосконалення, щоб відповідати ідеальному уявленню про себе.

До 3 типу зарахували студентів із високими показниками самоствалення, серед яких особливо виділяється висока самоцінність. Внутрішня конфліктність і самозвинувачення у представників цього типу мають низький рівень. Для них характерні відчуття цінності власної особистості для себе, цінності свого «Я» для інших; у них відсутні або слабо виражені внутрішні конфлікти, сумніви, самокритика і самозвинувачення, вони не схильні до самозаглибленого самоаналізу. Кількісні результати аналізу отриманих фактичних даних представлено в таблиці 2.

Таким чином аналіз результатів дослідження, згідно з таблицею 1, показав, що показники високого рівня позитивного самоствалення і самоповаги більшою мірою притаманні студентам III курсу (55%), меншою – магістрантам (40%) і найменший відсоток досліджуваних із високим рівнем діагностовано у студентів I курсу (20%). Це можна пояснити труднощами адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання, невеликим досвідом самодослідження для кращого самопізнання, низьким рівнем суб'єктності особистості. До того ж цій категорії студентів притаманний високий рівень інтроспекції, схильність до надмірних переживань. Фокус їх уваги спрямований на особистісні переживання. Вони багато уваги приділяють тому, що і як відбувається в їхньому житті. Їм притаманна висока рефлексивність, що може посилювати тривожні тенденції, додавати невпевненості у собі через надмірний аналіз і схильність «занурюватися» у власні переживання, переосмислення власної діяльності, дій, вчинків.

Більшість студентів III курсу показали результати, що свідчать про здатність усвідомлювати свої можливості, самостійність і впевненість у своїх діях (55% респондентів). Тут простежуємо тенденцію статистично значущого зниження високого рівня самоповаги

на 5% ($t=2,37$, $p \leq 0,05$), що може бути свідченням нестабільності вияву цих характеристик. Для них характерні низький і середній рівень рефлексивності, що може свідчити про те, що вони здатні переключатися на сторонні роздуми, розмірковують про те, що вже було чи ще буде.

У студентів магістратури – майбутніх психологів домінують показники середнього рівня самовідношення і самоповаги (45%), що можна пояснити певною зрілістю цієї категорії осіб, здатністю до адекватної оцінки власних здібностей, прийняттям відповідальності за дії і вчинки, результати власної діяльності, в тому числі і професійної. Їм притаманна низька і середня рефлексивність, що може вказувати на усвідомлення, але поверхове й не надмірно критичне розуміння своїх внутрішніх особливостей, міркувань, поведінки та діяльності, професійних дій, свого настрою.

Позитивним фактом є зменшення кількості досліджуваних осіб із низьким рівнем самоствалення, причому отримані дані є статистично значущими ($t=2,56$, $p \leq 0,05$). Вважаємо, це можна пояснити процесами активного самопізнання, саморозвитку і самовдосконалення студентів-психологів, чому сприяють як навчальний процес в університеті, практика, так і власна висока мотивація і прагнення до самозмін.

Таким чином, проведено дослідження дає змогу зробити **ВИСНОВКИ**.

Рефлексивність як психічна властивість пов'язує у свідомості людини ставлення до себе, до інших, до діяльності і до світу загалом. Цей зв'язок відображає цілісність особистості і життєву позицію людини. Саме рефлексивність відображає рівень суб'єктності особистості, узгодженості її внутрішніх уявлень і думок, дозволяє активно діяти в різних ситуаціях, робити вибір. Рефлексивність є однією з основних граней психічної реальності, співвідноситься з рефлексією загалом і є особливою якісною характеристикою суб'єкта і його психіки.

Розвиток рефлексивності майбутніх психологів є підґрунтям формування їхніх професійно важливих якостей, оскільки саме рефлексивність є координуючим, інтегруючим й організуючим началом. Ступінь її сформованості проявляється у тому, наскільки суб'єкт діяльності у змозі скоординувати та зінтегрувати всі інші свої якості для ефективної реалізації професійної діяльності.

Емпіричне дослідження показало, що загалом досліджувані студенти-психологи здатні до рефлексії. Вони більш зосереджені на власному житті та власних переживаннях, приділяють увагу подіям, які з ними відбуваються. Для них є важливо, як їх сприймає

оточення. Однак рівень рефлексивності у студентів різних курсів навчання різний, причому кількість студентів із низьким рівнем збільшується, а з високим – зменшується і прямує до середнього. Це пояснюється впливом соціальної і навчальної ситуації, прагненням до особистісного зростання та формування особистісної цілісності, накопиченням життєвого і професійного досвіду.

Таким чином, рефлексивність дає змогу психіці усвідомити проблеми майбутньої професійної діяльності, модифікувати її за рахунок власних внутрішніх ресурсів, створити умови набуття професійних рефлексивних знань, що стимулюють рефлексивну поведінку та діяльність особистості професіонала, котрі своєю чергою стають засобом розвитку цієї ж рефлексивності, яка стимулює розвиток, збагачення та посилення професійно важливих якостей майбутнього психолога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заїка Є.В., Зімовін О.І. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90–97
2. Зимовин А.И., Заика Е.В. Рефлексивные технологии в обучении и саморазвитии студентов. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2016. Вип. 45 (49). Ч. 1. С. 290–302
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
4. Маскалева Л.А. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 – Психологія). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2019.
5. Курганов Р.І., Селюкова Т.В. Рефлексія та рефлексивність як психологічні феномени. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання*. 2017. С. 158–161.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S IMAGINATION BY MEANS OF ART THERAPY: AN EMPIRICAL RESEARCH

У статті аналізуються результати емпіричного дослідження потенційних можливостей арттерапевтичних засобів для розвитку уяви в дітей молодшого шкільного віку. Коротко представлені теоретичні основи дослідження, стисло викладаються основні наукові погляди на такий феномен, як «уява», та роль арттерапевтичних технік у формуванні і розвитку пізнавальних процесів особистості. Основна увага приділяється аналізу та інтерпретації результатів первинної і вторинної діагностики рівня розвитку уяви дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, аналізуються такі показники творчої уяви, як продуктивність, уміння бачити ціле раніше, ніж частини, сформованість механізмів комбінаторики і поєднання малотипових об'єктів, здатність до аглютинації, а також такі індивідуальні особливості творчої уяви, як швидкість, гнучкість і оригінальність. Шляхом емпіричного дослідження встановлено, що уява дітей молодшого шкільного віку значно збіднена, це пов'язано з їхнім незначним життєвим досвідом і малим різноманіттям стимульного матеріалу для уяви та фантазування. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю пошуку ефективних засобів розвитку творчої уяви молодших школярів в умовах навчального процесу.

Відповідно, для збагачення творчої уяви учнів молодшого шкільного віку важливо розширювати досвід їхніх контактів із різними стимулами оточуючого середовища, які надалі можуть бути використані ними в процесі створення образів уяви. На основі результатів проведеного нами дослідження можемо стверджувати, що високий рівень розвитку і прояву творчої уяви притаманний незначній кількості молодших школярів. Відповідно, на цьому віковому етапі розвитку особистості важливо не пропустити періоди готовності дитини до творчого пошуку та прояву себе і використати наявні в молодших школярів передумови для активного розвитку уяви.

Ключові слова: уява, молодший школяр, арттерапія, засоби, розвиток.

The results of an empirical research the potential opportunities to use art therapy for development of primary school children's imagination are presented in the article. Theoretical bases of research and the basic scientific views on such a phenomenon as «imagination» and the role of art therapy in the formation and development of individual's cognitive processes are briefly presented in the article. The main attention is paid to the analysis and interpretation of the primary and secondary diagnostics' results of the development level of primary school children's imagination. Such indicators of creative imagination as productivity, ability to see the whole earlier than parts, formation of mechanisms of combinatorics, ability to agglutination, as well as such individual features of the creative imagination as speed, flexibility and originality are analyzed in the article. Through empirical research it is established that the primary school children's imagination is significantly impoverished. This is due to their limited life experience and small variety of stimulus material for imagination and fantasy. The urgency of the researched problem is caused by necessity to find the effective means for development of primary school children's creative imagination in the conditions of educational process. So for enriching the primary school children's creative imagination it is important to expand the experience of their contacts with various stimuli of the environment, which can be used by them in the process of creating images of the imagination. Based on the results of our study, we can say that a high level of development and expression of creative imagination is inherent in a small number of primary school children. So it is important not to miss the periods of children's readiness for creative search and self-expression and to use the prerequisites for development of their imagination.

Key words: an imagination, primary school children, art therapy, means of, development.

УДК 159.922.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.11>

Журавель А.В.

к.психол.н.,
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Рябко Ю.В.

практичний психолог,
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, коли світ стрімко змінюється під впливом науково-технічного прогресу, коли завдяки досягненням у сфері інформаційних технологій людство з легкістю передає вагому частину рутинних справ робототехніці, на перший план значущості для людини виходять вміння бути творчою і водночас адаптивною, уміння швидко пізнавати світ і при цьому пристосовуватися до постійно змінних умов, уміння знаходити своє життєве призначення у світі, де перевага надається творчому пошуку і нестандартним рішенням. Сучасна кон'юнктура ринку праці засвідчує, що роботодавці надають перевагу претендентам, яким притаманні вміння генерувати нові ідеї, шукати нестандартні шляхи їх реалізації, швидко приймати ефективні рішення

на основі конструктивного аналізу широкого спектра даних, а також гнучкість мислення, адаптивність, високий рівень інтелекту і добре розвинена уява. У зв'язку з цим передові країни світу, в яких переважають високорозвинені технології, активно вносять зміни в освітній процес, удосконалюють освітні компоненти усіх ланок навчально-виховної системи. Домінантою таких змін є реалізація стратегій розвитку творчого потенціалу підростаючої особистості. Дивергентне мислення, розвинена уява, високий рівень інтелекту, комунікабельність, критичність мислення, автономність, схильність до творчого пошуку та вміння ризикувати – це пріоритетні потенції у структурі особистості, на які намагаються максимально спрямовувати освітні зусилля передові країни в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шляхом експериментальних досліджень серед загального спектра здібностей особистості була виокремлена доволі особлива, специфічна здібність, яка полягає в генеруванні незвичних ідей, у швидкому нестандартному розв'язанні проблемних задач і вирішенні складних ситуацій. Така здібність була названа креативністю. Одним із значущих компонентів креативності є здатність людини до дивергентного мислення і високий рівень розвитку уяви. Питанням формування і розвитку уяви на різних вікових етапах становлення особистості приділяли значну увагу у своїх дослідженнях такі відомі вчені, як В. Богословський, Л. Виготський, Т. Волобуєва, Д. Дубравська, Є. Канацевич, Г. Костюк, В. Моляко, Л. Мухіна, Р. Немов, В. Петровський, О. Скрипченко, Е. Старовойтенко та інші. Аналіз наукової і методичної літератури свідчить про те, що проблема уяви розглядається різними авторами неоднозначно. На нашу думку, Д. Дубравська [1] у своєму науковому доробку доволі точно і детально охарактеризувала поняття «уява», а також структуровано представила класифікацію видів та прийомів уяви.

Уява – це вищий пізнавальний психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів на основі її попереднього досвіду [1]. Саме уява забезпечує можливість особистості орієнтуватись у процесі її діяльності, створюючи психічну модель кінцевого продукту і тим самим сприяючи його матеріалізації [3]. Відповідно, домінантним напрямом формування та розвитку особистості є розкриття її творчого потенціалу, який включає в себе: задатки, інтереси і нахили, які проявляються у наданні переваг певному виду активності і пізнання; допитливість і прагнення створювати щось нове; темпи засвоєння нової інформації, а також швидкість формування нових вмінь і навичок; цілеспрямованість, працелюбність, наполегливість; якість оволодіння майстерністю виконання певних дій; прояви загального інтелекту; здібності до реалізації власних вироблених стратегій і тактик розв'язання різнопланових задач і вирішення проблемних ситуацій; здатність до пошуку виходу зі складних, нестандартних, часом екстремальних ситуацій [4].

У навчальному процесі уява виконує подвійну функцію. По-перше, вона стає значущою передумовою засвоєння навчального матеріалу й опанування знаннями, що потребують уміння уявити певну ситуацію, яку безпосередньо сприйняти учень не може. І, по-друге, вона стає важливою передумовою естетичного виховання особистості [3, с. 147].

Уяві кожної людини притаманні індивідуальні особливості, образи уяви створює кожна конкретна людина, спираючись на власні індивідуальні особливості таких психічних про-

цесів, як сприймання, пам'ять і мислення, на своєрідність і унікальність власних емоційних реакцій і чуттєвих переживань, з урахуванням власних інтересів, потреб і прагнень, задатків і здібностей, особливостей темпераменту і властивостей характеру, попереднього життєвого досвіду і т. д. Дослідження, зроблені психологами протягом останнього десятиліття, підтверджують висловлені раніше припущення про те, що уява розвивається поступово, покроково, паралельно з накопиченням дитиною певного нового життєвого досвіду [4; 5].

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні основних потенційних можливостей арттерапевтичних засобів для розвитку уяви у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки уява допомагає дітям активно пізнавати навколишній світ, сприяє всебічному розвитку емоційної сфери особистості, суттєво впливає на формування значущих компонентів у структурі особистості, сприяє адаптації людини до змінних умов середовища за рахунок передбачення цих змін, можна стверджувати, що уява є життєво необхідним психічним пізнавальним процесом, не маючи якого людина постійно зіштовхувалась би з непереборними труднощами. Тому актуальним залишається питання пошуку ефективних стратегій розвитку уяви особистості на різних етапах її онтогенезу, пошуку дієвих способів формування в людини вміння сприймати і аналізувати речі та явища з різних сторін, бачити незвичайне в звичайному, генерування інноваційних методів розвитку у людини творчого підходу до життя, здатності фантазувати, пропонувати нове бачення існуючої ситуації, за потреби поєднувати на перший погляд зовсім різні речі.

Психологи [1; 3; 4; 5 та ін.] виокремлюють такі кроки розвитку уяви учнів молодших класів: послідовне активне розширення переліку предметів і явищ, які дитина може заміщувати; поступове вдосконалення операцій відтворювальної уяви; створення дещо складніших образів на основі запропонованих готових описів, оповідань, казок чи інших текстів; розуміння та поступове самостійне застосування прийомів виразності у процесі роботи творчої уяви (гіперболізація, акцентування, аглютинація тощо); переважання наприкінці молодшого шкільного віку опосередкованості, довольності ікерованості уявою з боку дитини, а також контролю міри відповідності отриманого результату поставленому перед собою завданню.

Формуванню в молодшого школяра творчої уяви і розвитку особистості загалом максимально сприяють застосовані у процесі навчання елементи ігрової діяльності, що допомагають зробити процес засвоєння нового матеріалу максимально природним і викли-

кати цікавість як до самої інформації, так і до процесу пізнання загалом [2].

Ефективним інструментом для створення невимушеної навчальної атмосфери є арт-терапія як метод психотерапії, в якому для розвитку та зміни особистості чи групи застосовується динамічна система взаємодії між учасником, створеним ним у процесі творчого самовираження продуктом і арттерапевтом, основним завданням якого є створення безпечного середовища для самопізнання і творчого самовираження.

Арттерапевтичні техніки, що застосовуються і в індивідуальній, і в груповій роботі, базуються на дидактичних принципах, що дозволяють поступово виявляти і розкривати творчий потенціал учасників процесу: спонтанної творчості, імпровізації, акценту на позитивному, опори на унікальність, відсутності критики, оцінки і порівняння [4; 5]. Це розвиває в учнів здатність проявляти креативність і власний творчий потенціал, переживати і накопичувати досвід самовираження шляхом творчої активності, поринати у світ експресивних переживань, розвивати власні рефлексивні уміння і, звісно, активну уяву, збагачуючи арсенал самостійно створених чи трансформованих образів.

Для дослідження основних потенційних можливостей арттерапевтичних засобів для розвитку уяви в дітей молодшого шкільного віку нами була сформована репрезентативна експериментальна вибірка, до якої увійшло 80 осіб віком від 8 до 10 років. Дослідження проводилося на базі Глухівської ЗОШ № 2 та Глухівської ЗОШ № 3 Глухівської міської ради Сумської області.

Для діагностики рівня розвитку творчої уяви, її продуктивності і оригінальності нами був використаний тест «Словесні тріади» (В. Меде і К. Піорковський). Завдання полягало у складанні якомога більшої кількості речень із трьох запропонованих слів, наприклад: дощ, поле, земля. Аналіз результатів здійснювався за п'ятибальною шкалою, в якій враховано, зокрема, оригінальність комбінації слів, логічність і змістовність їх поєднання. У процесі аналізу отриманих даних було виявлено варіювання кількості речень, що склали учні, від 1 до 11,8% учнів склали 1 речення, 4% учнів склали 11 речень. Проте оригінальність речень була на доволі низькому рівні. 7 і 6 речень склали по 4% учнів відповідно. Результати решти 80% учнів коливаються від 2 до 5 речень. При цьому сумарний бал учнів за таким параметром, як «відносна оригінальність», є неоднаковим і коливається від 1 до 12. Отже, отримані результати за цією методикою засвідчують, що учні молодших класів намагалися скласти багато речень, не всім це вдалося. Окремо слід наголосити, що кількість значно перевищувала рівень якості.

Таким чином, під час оцінки результатів за цією методикою важливо враховувати першочергово «відносну оригінальність». За цим показником рівень вище середнього отримали 44% учнів, в яких така важлива властивість уяви, як аглютинація, розвинена на достатньому рівні для цього вікового етапу розвитку особистості. 32% респондентів за показником «відносна оригінальність» мають рівень нижче середнього. І, відповідно, у 24% опитаних учнів виявлено низький рівень здатності до аглютинації, що свідчить про важкість процесу створення нового образу на основі малопоеднаних між собою елементів та про низький рівень розвитку творчої уяви взагалі.

Наступною для діагностики креативних здібностей та творчої уяви учнів молодших класів нами була використана методика «Неповні фігури» (за К. Речицькою та О. Сошиною), що першочергово дає змогу виявити таку властивість уяви дитини, як уміння бачити ціле раніше, ніж частини. У завданні методики пропонується на основі кожної із запропонованих фігур зобразити максимально можливу кількість образів, малюнків. При цьому домальовувати можна і всередині контуру, і за його межами. Дитина може також використати будь-який зручний для неї поворот листа, що уможливорює використання запропонованої зображеної фігури в різних ракурсах.

Учні намагалися сприйняти запропоновані їм тест-фігури як певні частини якоїсь цілісності і поступово реконструювати, добудувати їх. Можливість реалізації такої реконструктивної функції уяви вбудована в саму специфіку цього психічного пізнавального процесу. А зображувальна діяльність дає змогу, так би мовити, вивести процеси уяви із внутрішнього плану, перевести їх у зовнішні.

Загальна кількість малюнків, що були зроблені досліджуваними, є досить високою. Однак при цьому чітко прослідковується тенденція до нерівномірного використання різних запропонованих респондентам геометричних фігур. Наприклад, квадрат у своїх малюнках взагалі не використали 16% учнів. Домінуючою фігурою, яку брали за основу у своїх малюнках респонденти, стало коло. Його використали 72% досліджуваних.

У 64% респондентів домінують типові малюнки, а не творчі. 8% досліджуваних створили рівну кількість творчих і типових малюнків. І лише 28% учнів мають домінування творчих малюнків над типовими. За результати проведеної методики жоден із респондентів не належить до першого (мінімального) рівня розвитку базових властивостей творчої уяви, коли дитині притаманна надзвичайна простота і схематичність зображуваних образів, майже повна відсутність деталей на малюнку. При цьому жоден із респондентів не проявив

шостого рівня розвитку власної творчої уяви, для якого характерна широка варіативність використання запропонованих даних.

За якісною характеристикою малюнків роботи 40% респондентів відповідають другому рівню, що характеризується вже меншою схематизацією зображення, якому також притаманна поява більшої кількості дрібних деталей, які автор розміщує як усередині основного контуру, так і за межами означеного контуру. 32% дітей за результатами методики можна зарахувати до третього рівня. Саме цьому рівню притаманна поява на малюнку так званого «поля речей» довкола основного зображення, що свідчить про те, що для цих дітей характерна поява так званої предметної оформленості зображуваного ними навколишнього середовища. Решту учнів – 28% від загальної кількості респондентів – за якісним рівнем створених ними малюнків можна зарахувати до п'ятого рівня, що характеризується багаторазовим використанням запропонованої експериментатором фігури у процесі побудови цілісної і поєднаної за змістом композиції. Тест-фігури в таких композиціях діти значною мірою маскували, вдаючись до зміни їх положення у просторі, зменшення їх масштабу, розширення і ускладнення композиційних компонентів.

Таким чином, за результатами проведеної методики «Неповні фігури» можемо констатувати наявність доволі високого рівня пластичності (гнучкості) уяви і фантазії, як її різновиду, виявленої під час використання запропонованих ідей лише у 28% респондентів. Середній рівень притаманний 32% дітей, а низький, відповідно, – 40% респондентів. Таким чином, уяві 40% респондентів притаманна несформованість механізмів комбінаторики, легкого творчого поєднання малотипових об'єктів.

Наступною нами була використана методика Вартега «Кола» з метою діагностики індивідуальних особливостей (гнучкість, оригінальність, швидкість) творчої уяви. Отримані дані засвідчили, що високий рівень розвитку оригінальності творчої уяви притаманний лише 8% учнів молодших класів. Для більшості респондентів – а це 64% – характерний середній рівень розвитку і прояву оригінальності творчої уяви. І 28% досліджуваних мають низький рівень. Що стосується гнучкості творчої уяви молодших школярів, то високого рівня розвитку цього показника у досліджуваній групі взагалі не виявлено. Середній і низький рівні розподілилися майже рівномірно, з певною перевагою середнього рівня. Високий рівень розвитку і прояву швидкості створення образів творчої уяви виявлено лише у 4% діагностованих учнів. Більшість молодших школярів мають середній рівень розвитку цього показника.

І 40% респондентів проявили низький рівень розвитку швидкості створення образів уяви.

Отже, отримані нами статистичні дані у процесі здійснення первинної діагностики свідчать про те, що уява дітей молодшого шкільного віку значно збіднена, що напряму пов'язано з їхнім незначним життєвим досвідом і малим різноманіттям та збідненістю стимульного матеріалу для уяви та фантазування. Відповідно, для збагачення творчої уяви учнів молодшого шкільного віку важливо розширювати досвід їхніх контактів із різними стимулами оточуючого середовища, які надалі можуть бути використані ними в процесі створення образів. На цьому віковому етапі розвитку особистості важливо не пропустити періоди готовності дитини до творчого пошуку та прояву себе і використати наявні в молодших школярів передумови для активного розвитку творчої уяви.

Вторинна діагностика була проведена нами після реалізації психолого-педагогічної програми супроводу розвитку уяви в дітей молодшого шкільного віку з використанням технік арттерапії, яка тривала 8 місяців, та надання психолого-педагогічних рекомендацій батькам учнів молодших класів щодо застосування арттерапевтичних технік для розвитку уяви дітей. Під час вторинної діагностики нами були використані ті ж самі методики, що й на початковому етапі дослідження. У процесі аналізу отриманих даних за методикою «Словесні тріади» було виявлено варіювання кількості речень, що склали учні: від 2 до 13,4% учнів склали 2 речення, 8% учнів – 13 речень. Оригінальність складених речень відповідала середньому рівню. 10 і 9 речень склали по 4% дітей відповідно. Результати решти 80% респондентів коливаються від 3 до 7 речень. Сумарний бал опитаних учнів за таким параметром, як «відносна оригінальність», є неоднаковим і коливається від 3 до 13.

За методикою «Неповні фігури» маємо такі результати: значно зріс загальний показник творчих робіт, почала прослідковуватись тенденція до більш рівномірного використання різних запропонованих респондентам геометричних фігур. Наприклад, якщо за первинної діагностики квадрат у своїх малюнках взагалі не використали 16% учнів, то вторинна діагностика виявила цей аспект лише у 4%. При цьому все таки домінуючою фігурою лишилось коло, його використали 84% учнів. Домінування типових малюнків під час вторинної діагностики виявлене лише у 28% досліджуваних. 16% створили рівну кількість творчих і типових малюнків. У решти – 56% учнів – проявилось домінування творчих малюнків над типовими. За якісною характеристикою роботи 24% учнів відповідають другому рівню, роботи 40% дітей можна зараху-

вати до третього рівня. Решту учнів, а це 36%, за якісним рівнем створених ними малюнків можна зарахувати до п'ятого рівня, що характеризується багаторазовим використанням запропонованої фігури у процесі побудови цілісної і поєднаної за змістом композиції.

За методикою Вартега «Кола» високий рівень розвитку оригінальності творчої уяви виявлено у 16% учнів молодших класів, порівняно з 8% учнів при первинній діагностиці. Низький рівень розвитку оригінальності творчої уяви виявлено у 20% учнів молодших класів, порівняно з 28% учнів при первинній діагностиці. Більшість респондентів – а це 64% – показали середній рівень розвитку і прояву оригінальності творчої уяви. Що стосується гнучкості творчої уяви, високий рівень розвитку цього показника був виявлений у 12% учнів, порівняно з нульовим відсотком у досліджуваній групі при первинній діагностиці. Високий рівень розвитку і прояву швидкості створення образів творчої уяви виявлено у 16% діагностованих учнів, порівняно з 4% учнів при первинній діагностиці. Більшість молодших школярів мають середній рівень розвитку цього показника. При цьому суттєво зменшився відсоток учнів (із 40% до 26%) з низьким рівнем розвитку швидкості створення образів творчої уяви.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, за результатами отриманих у процесі вторинної діагностики статистичних даних та на основі їх якісного аналізу можемо зробити

висновок про наявність значущих змін у показниках творчої уяви дітей молодшого шкільного віку. Таким чином, можемо стверджувати про ефективність розробленої нами психолого-педагогічної програми супроводу розвитку уяви у дітей молодшого шкільного віку з використанням технік арттерапії та надання психолого-педагогічних рекомендацій батькам учнів молодших класів щодо застосування арттерапевтичних технік для розвитку уяви школяра. Результати дослідження можуть бути використані в подальшому експериментальному вивченні потенційних можливостей арттерапевтичних технік для розвитку уяви.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубравська Д.М. Основи психології : навчальний посібник. Львів : Світ, 2001. 296 с.
2. Журавель А.В. Детермінанти формування міжособистісної взаємодії у групах молодших школярів. *Збірник доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологія в сучасному світі»*. Харків : НАУ ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», 2020. С. 18–20.
3. Ільїна Н.М., Мисник С.О. Загальна психологія: теорія та практикум : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2011. 352 с.
4. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2–9.
5. Самсоненко Л.М. Театральна підготовка в початковій школі як засіб формування життєвої компетенції особистості. *Розкажіть онуку*. 2009. № 13-14. С. 5–6.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ПІДЛІТКА В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДО СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ШКОЛИ

PECULIARITIES OF ADOLESCENTS SELF-AFFIRMATION IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE MIDDLE SCHOOL

У статті висвітлено особливості самоствердження підлітків у контексті їх адаптації до середньої ланки школи. Здійснено аналіз наявних досліджень психологічних труднощів переходу молодших підлітків у середню ланку школи. Здатність учня долати труднощі, формувати диференційовану адекватну позитивну самооцінку та практикувати конструктивну стратегію самоствердження під час перехідного року залежить від взаємодії соціальних та індивідуальних чинників. На основі аналізу літератури виявлено, що на успіх переходу впливають соціальні навички, академічні навички, підтримка батьків у період початкової школи, соціальна мережа підлітка, тип розвитку, стать, соціальний статус та ресурси родини. Негативний ефект переходу посилюється для підлітків, які мали психологічні проблеми в період початкової школи. Успішний або невдалий перехід від початкової освіти до середньої ланки може мати тривалі наслідки, зокрема, для майбутніх досягнень молодої людини. Якщо початкове зниження оцінок після переходу призводить до загрози самоповазі підлітка та провокує реакції агресивного самозахисту або капітуляції, то результатом цього може стати практикування самозречувальної або домінуючої стратегії самоствердження. В одних випадках підліток може зафіксувати низьку самооцінку, невпевненість у собі, комплекс невдахи, самознецінювання, почуватися самотнім, нікому не потрібним, зневаженим у спільноті, розвинути схильність до «втечі» в Інтернет-та інші залежності. В іншому випадку підліток може, захищаючи свою самооцінку, стати агресивним, маючи щодо шкільного соціуму негативні почуття, практикувати наступальну агресивно-домінантну стратегію самоствердження, провокувати конфлікти зі шкільною спільнотою, а компенсуючи шкільні невдачі, шукати самоствердження в асоціальних групах. Також можливо, що для частини учнів початкове зниження оцінок після переходу може стати викликом, який спонукає їх до конструктивного самоствердження, активної праці для досягнення успіху.

Ключові слова: молодший підлітковий вік, самоствердження, домінуюча стратегія, самозречення, адаптація до середньої школи, соціальна мережа.

The article highlights the features of adolescents' self-affirmation in the context of their adaptation to middle school. The analysis of available researches of psychological difficulties of transition of younger teenagers to the middle school is carried out. The student's ability to overcome difficulties, form a differentiated adequate positive self-esteem and practice (apply) a constructive strategy of self-affirmation during the adaptation depends on the interaction of social and individual factors. Based on the analysis of the literature, it was found that the success of the transition is influenced by social skills, academic skills, parental support, adolescent social network, type of development, gender, social status and family resources. The negative effect of the transition is exacerbated for adolescents who had psychological problems during primary school. Successful or unsuccessful transitions from primary to secondary education can have long-term consequences, in particular for a young person's future achievements. If the initial decrease in grades after the transition threatens the adolescent's self-esteem and provokes reactions of aggressive self-defense or capitulation, then the distortion of self-affirmation becomes probable – the use of self-denial strategy or dominant strategy. Adolescents can consolidate low self-esteem, self-doubt, inferiority complex, the role of a loser, apply a self-denial strategy, feel lonely, useless, despised in the community, develop a tendency to "escape" to the Internet-addiction and other addictions. Adolescents can, defending their self-esteem, become aggressive, have negative feelings about school society, practice aggressive-dominant strategy of self-affirmation, provoke conflicts with the school community, and compensate for school failures, seek self-affirmation in antisocial groups. It is also possible that for some students, the initial decline in grades after the transition may be a challenge that will encourage them to assert themselves constructively, to work hard to succeed.

Key words: early adolescence, self-affirmation, dominant strategy, self-denial strategy, adaptation to high school, social network.

УДК 159.953.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.12>

Завгородня О.В.

д. психол. н.,
головний науковий співробітник
лабораторії психології творчості
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних
наук України

Минаєнко Т.А.

аспірант лабораторії методології та
теорії психології
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми. Прагнення до самоствердження, визначення свого місця в соціумі, усвідомлення своєї індивідуальності, осмислення сенсу життя, формування стійкої життєвої позиції яскраво заявляє про себе в підлітковому віці. У цьому контексті стає дедалі важливим вивчення і створення сприятливих умов для задоволення прагнення підлітка до підтвердження своєї значущості, формування конструктивних стратегій самоствердження, запобігання його деформації.

Аналіз останніх досліджень. Перехід до середньої ланки освіти багато з дослідників

розглядають як одну з найбільш стресових подій, з якими стикаються молодші підлітки [8]. Такий перехід є нормативною подією для більшості дітей у різних країнах, що зазвичай відбувається у віці 9-12 років. Проте діти з Південної Америки, Африки та Близького Сходу, на жаль, далеко не завжди навчаються в школі після 11 років [14], тому перехід до середньої освіти не є нормативною подією для дітей у країнах, де отримання середньої освіти всім дітям не забезпечене. Значна частина учнів в усьому світі здійснюють зазначений перехід, проте шкільні системи в різних країнах світу відрізня-

ються. Наприклад, в США, як і в Україні, перехід до середньої ланки є нормативною подією, проте діти можуть продовжувати свою освіту в одній установі; вік і ступінь переходу розрізняються залежно від школи і штату; відбувається це переважно у віці 10 років. У Португалії перехід у школі відбувається трохи раніше: у віці 9 років, а в Англії діти переходять у 6-й клас у віці 11 років, і це часто інша більша установа.

Перехід має широкий спектр наслідків для успішності, емоційного здоров'я і поведінки підлітків. На хід адаптації впливають соціальні навички, академічні навички, підтримка батьків у період початкової школи, соціальна мережа підлітка (переважно родина, однолітки та вчителі), тип розвитку (типовий/нетиповий, наявність особливих освітніх потреб), стать, соціальний статус та ресурси родини [11; 10; 15 та ін.]. Перехід впливає на особистісний розвиток підлітка, зокрема на особливості його самоствердження. Йдеться про різні стратегії самоствердження, перевага однієї з яких (на тлі зниження інших) може розглядатися як критерій зарахування людини до певного типу самоствердження – конструктивно-асертивного, поступливо-самозречувального або агресивно-домінантного [5; 2]. Визначення індивідуальних та групових відмінностей самоствердження є предметом низки сучасних досліджень [3; 1 та ін.].

Мета дослідження – окреслити особливості динаміки стратегій самоствердження в період переходу підлітка від молодшої до середньої ланки школи. Більшість дослідників розглядають «успішний» перехід як соціальну, академічну і емоційну адаптацію [10 та ін.]. Ключовий показник успішного переходу до середньої освіти – психологічне благополуччя. З огляду на високу частоту психічних і психологічних порушень у цьому віковому діапазоні, перехід від початкової освіти до середньої може спричинювати зниження психологічного благополуччя, порушення особистісного розвитку, зокрема деформацію стратегій самоствердження в молодших підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Попри те, що в Україні перехід

у середню ланку переважно здійснюється в межах однієї установи, за нашими спостереженнями, зазначений перехід є складним періодом в особистісному розвитку молодших підлітків. У п'ятикласників, порівняно з попереднім періодом, частішають емоційні порушення, розлади поведінки, психосоматичні симптоми. На період середньої школи припадає найбільша кількість запитів до психолога як від батьків і вчителів, так і від самих підлітків. П'ятикласники, на яких період адаптації до середньої ланки справив «руйнівний» вплив, надалі (за нашими спостереженнями) в 6, 7, 8 класі становлять групу ризику (зниження успішності, низька мотивація навчання, адиктивна поведінка та ін.).

П'ятикласники приходять до п'ятого класу, відчувачи інтерес, емоційний підйом і бажання добре вчитися, зарекомендувати себе з крацю боку. Це пояснює бажання учнів бачитися зі своїм колишнім учителем на перервах, після уроків і хвалитися успіхами. Але, зіткнувшись із ситуаціями невдач, тиском із боку вчителів, нерозумінням батьків, п'ятикласники втрачають початковий ентузіазм, починають скаржитися на труднощі шкільного життя («складно підлаштуватися під кожного вчителя», «багато задають», «завдань дуже багато», «потрібно придумати GPS по школі», «на перервах старшокласники жартують» тощо).

Нами було проведено дослідження особливостей самоствердження молодших підлітків у період адаптації до середньої ланки школи. Для визначення переважної стратегії самоствердження було застосовано модифікацію методики Є.П. Нікітіна, Н.Є. Харламенкової «Типи самоствердження» [2]. Впродовж двох років було досліджено 124 п'ятикласників.

Дані, отримані в емпіричному дослідженні, вказують на такі тенденції: на початок навчального року у близько 80% дітей спостерігається схильність до конструктивних стратегій самоствердження, у 13% – до стратегій домінування, у 7% – до стратегій самозаперечення. У показниках типів самоствердження хлопчики і дівчатка не виявили суттєвих відмінностей.

Таблиця

Виразеність стратегій самоствердження у молодших підлітків на початку п'ятого класу (вересень) і через півроку (лютий)

Тип самоствердження	Початок року				Через 6 місяців			
	Хлопці		Дівчата		Хлопці		Дівчата	
	Загальна кількість осіб							
	60 осіб		64 осіб		60 осіб		64 осіб	
	к. осіб	%	к. осіб	%	к. осіб	%	к. осіб	%
Поступливий (самозречувальний)	4	6,60%	4	6,25%	8	13,30%	20	31,25%
Домінантний (наступальний, агресивний)	8	13,40%	8	12,50%	24	40%	16	25%
Конструктивний (асертивний)	48	80,00%	52	81,25%	28	46,70%	28	43,75%

Однак у процесі повторної діагностики після півроку навчального процесу, показники змінюються (див. табл.).

Після півроку навчального процесу і у хлопчиків, і в дівчат значно зменшуються показники конструктивного самоствердження (від 80% до приблизно 45%).

Конструктивна стратегія самоствердження виявляється у здатності бути асертивним, цілеспрямованим, «тримати удар» невдач, поєднувати автономність та здатність приймати й надавати допомогу іншим; внутрішньо означає здатність людини переживати цінність власного Я, не знижуючи цінності Я іншої людини. Особи з такою стратегією здатні висловлювати й обстоювати свою позицію, а також виражати свої позитивні і негативні емоції, але в такій формі, яка не травмує інших. Здатні вислухати іншу людину, зрозуміти та узяти до уваги її думку.

Наші спостереження показують, що підлітки з конструктивною стратегією вмюють себе відстояти, співробітничати з іншими, здатні до взаємовиручки і взаємопідтримки, продуктивної діяльності, творчих занять, завдяки яким людина може переживати відчуття своєї самоцінності, значущості, в них нема потреби когось принижувати.

За півроку 5 класу зростає процент неконструктивних стратегій: зокрема, домінантна стратегія стає вираженою у 40% хлопців і у 25% дівчат.

Домінантна стратегія самоствердження виявляється у формі протистояння, негативізму, знецінення особистості іншого. Така поведінка, супроводжуючись агресивним проявами, може посилювати почуття власної значущості, але, як правило, негативно оцінюється оточуючими та провокує часті конфлікти.

Конфліктогенна поведінка, супроводжуючись агресивним проявами, може деструктивно впливати на навчальне середовище в самому класі, також вона пов'язана з негативними наслідками для особи, включаючи низькі досягнення, відсів зі школи і незавершення подальшої освіти [4; 12].

Існує зв'язок між такою поведінкою та успішністю в процесі переходу до середньої освіти [15; 7], який показує, що агресивна поведінка впливає на академічну успішність залежно від статусу підлітка серед однолітків, у підлітків із високою популярністю не було негативного впливу агресивної поведінки на академічну успішність. І, навпаки, підлітки з низькою популярністю і агресивною поведінкою з більшою ймовірністю будуть мати більш низьку успішність.

У перехідний період були ідентифіковані три типи траєкторій агресивної поведінки: нестійкий, регресний і зростаючий [13]. Траєкторія залежала від поглядів

дитини на дружбу. Зокрема, ті, в кого було менше розуміння цінності довіри та взаємності в рамках дружніх відносин, із більшою ймовірністю потрапляли в групу зростаючої агресії. Це підкреслює важливість позитивних взаємин із соціальним оточенням під час переходу як профілактики дезадаптації.

Домінантна стратегія самоствердження тісно пов'язана з агресивною поведінкою, виявляється в наступальній ініціації соціального спілкування, у прагненні встановити нерівноправні взаємини, принизити іншого, в перевазі активно-негативних емоцій, продукуванні негативних думок, деструктивної критики та знецінення.

Підлітки, в яких переважає стратегія домінування, мають дефіцит позитивних почуттів щодо інших людей, ускладнені взаємини, зокрема, зі шкільним оточенням, схильність до заперечення особистісної цінності і значущості іншого, бажання нав'язувати іншим свої уявлення, підпорядковувати, що зазвичай негативно сприймається спільнотою, спонукаючи підлітка з метою підтримки власної самооцінки відстоювати право на заявлену ним поведінку, практикувати «напад як найкращий захист».

Під час повторної діагностики після півроку навчального процесу у 13,33% хлопців, а у 31,25% дівчат виявляється невпевнена поступлива (або самозречувальна) стратегія самоствердження. До кінця року ця тенденція посилюється.

Самозречення – найбільш рідкісний тип самоствердження особи – проявляється в нездатності розказати про свої почуття та бажання, сформувані власну незалежну думку, чітко висловити свою позицію, в пасивно-байдужій поведінці, необґрунтованій поступливості, неадекватній покірності, самознеціненні, пригніченості, відмови від самовираження, самореалізації і саморозвитку, в низькому рівні досягнень.

У самостверженні невпевненої особистості працюють два провідних механізми: некритична інтродекція цінності іншого як надцінності і неадекватне заниження своєї самооцінки, ослаблення власного еґо. Неадекватне зниження самооцінки відбувається шляхом самозречення, знецінення своїх потреб, інтересів, бажань і некритичного (конформістського) прийняття позиції іншої особи (або інших осіб) [3].

Отже, поступлива стратегія тісно пов'язана зі зниженням самооцінки; водночас таке зниження спостерігається під час адаптації до середньої ланки школи. Це стосується не лише академічної самооцінки підлітків [16], але й оцінки свого тілесного Я, зовнішності і загальної самооцінки [9; 17; 18]. Таке зниження самооцінки відбувається не лише в перехідний рік, але може продовжуватись і після переходу [18; 6].

Діти з низькою самооцінкою, сформованою в перехідний рік (тим більше в початковій школі чи раніше), не тільки гірше адаптуються в середній школі, але, ймовірно, схильні й надалі практикувати поступливу стратегію самоствердження.

Типовими рисами підлітка, схильного до такої стратегії, є неадекватно низька самооцінка, сором'язливість, поступливість, схильність до почуття провини та необґрунтованих перепросин, фрустрованість, оскільки частина його суттєвих потреб не задовольняється, конформність, схильність до позиції жертви.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, перехід має широкий спектр наслідків для успішності та особистісного розвитку підлітків. У процесі адаптації до середньої школи в частини молодших підлітків з'являється необхідність відстоювати свою цінність, вдаючись до неконструктивних стратегій самоствердження. Знижується практикування конструктивних стратегій самоствердження, спостерігається збільшення виявів домінантного та самозречувального самоствердження.

Вищесказане є важливим для розробки шкільних стратегій втручання та програм, спрямованих на фасилітацію адаптації до середньої ланки школи. Такі програми мають:

- забезпечувати збільшення і якість соціальної підтримки;
- створювати умови для підтримки в підлітків самоприйняття, позитивної загальної самооцінки та посилення її адекватності та диференційованості;
- готувати учнів до навчальних викликів, пом'якшувати негативні ефекти зміни структури навчальних цілей у середній ланці школи;
- створювати умови для практикування конструктивних стратегій самоствердження, зокрема, в творчій діяльності, яка відповідає схильностям і здібностям підлітка;
- розвивати можливість висловлювати власні потреби, здатність розпізнавати власні емоції та розкривати їх у малюнках, музиці, танці тощо, справлятися з болісними негативними почуттями, виражаючи їх у творчій формі;
- на основі взаємодії в такій діяльності, співтворчості в реалізації спільних проєктів сприяти формуванню взаємин підтримки між однолітками, а також сприяти позитивним взаєминам підлітків зі шкільним соціумом;
- враховувати ситуацію розвитку підлітка, стан психологічного здоров'я, індивідуальні та гендерні відмінності;
- допомагати постраждалим дітям переглянути свою соціальну мережу, щоб вони не були жертвами знущань та кіберзалякування;
- використовувати «форум класу» або інші форми спілкування в мережі, де діти, вчителі і батьки можуть обговорити проблеми, які в них виникають.

Індивідуально-психологічними предикторами конструктивного самоствердження підлітка можуть бути позитивна самооцінка, емоційний інтелект, досвід безпечної прив'язаності, позитивних взаємин та успішної творчої діяльності. Однак ці припущення потребують подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дьякова Л.А. Стратегии самоутверждения педагогов. Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5799> (дата обращения: 19.08.2021).
2. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. Санкт-Петербург : Алетей, 2000.
3. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка : монография. Москва : Институт психологии РАН, 2007. 384 с.
4. Adams John W., Margaret J. Snowling, Susan M. Hennessy, Paul Kind (2010). Problems of behaviour, reading and arithmetic: Assessments of comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*. doi:10.1348/000709999157905.
5. Alberti, R.E., & Emmons, M.L. (2008). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (9th ed.). Atascadero, CA: Impact Publishers. 312 p.
6. Arens, A.K., Yeung, A.S., Craven, R.G., Watermann, R., and Hasselhorn, M. (2013a). Does the timing of transition matter? Comparison of german students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *Int. J. Educ. Res.* 57, 1–11. doi: 10.1016/j.ijer.2012.11.001.
7. Cillessen, A.H.N., and Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: the role of peer status and aggression. *J. Sch. Psychol.* 45, 567–586. doi: 10.1016/j.jsp.2007.05.004.
8. Coelho, V.A., and Romão, A.M. (2016). Stress in Portuguese middle school transition: a multilevel analysis. *Span. J. Psychol.* 19:E61. doi: 10.1017/sjp.2016.61
9. Coelho, V. A., Marchante, M., and Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: a randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *J Youth Adolesc.* 46, 558–569. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6.
10. Duchesne, S., Ratelle, C.F., and Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: the moderating role of classroom goal structure. *J. Early Adolesc.* 32, 681–710. doi: 10.1177/0272431611419506.
11. Evans D, Borriello GA and Field AP (2018) A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education. *Front. Psychol.* 9:1482. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01482.
12. Finn, J.D., Fish, R.M., and Scott, L.A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *J. Educ. Res.* 101, 259–274. doi: 10.3200/JOER.101.5.259-274.
13. Malti, T., McDonald, K., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., and Booth-LaForce, C. (2015). Developmental trajectories of peer-reported aggressive behavior: the role of friendship understanding, friendship quality, and

friends', *Aggressive Behavior*. *Psychol. Viol.* 5, 402–410. doi: 10.1037/a0039685.

14. UNESCO Institute for Statistics (2010). *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across The World*. Montreal: UNESCO.

15. West, P., Sweeting, H., and Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Res. Pap. Educ.* 25, 21–50. doi: 10.1080/02671520802308677.

16. Wigfield, A., Eccles, J.S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., and Midgley, C. (1991). Transitions during

early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Dev. Psychol.* 27, 552–565. doi: 10.1037/0012-1649.27.4.552.

17. Schaffhuser, K., Allemann, M., and Schwarz, B. (2017). The development of self-representations during the transition to early adolescence: the role of gender, puberty, and school transition. *J. Early Adolesc.* 37, 774–804. doi: 10.1177/0272431615624841.

18. Seidman, E., Lambert, L.E., Allen, L., and Aber, J.L. (2003). Urban adolescents' transition to junior high school and protective family transactions. *J. Early Adolesc.* 23, 166–193. doi: 10.1177/0272431603023002003.

ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ

THE USE OF COACHING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER AS AN IMPORTANT FACTOR OF COMPETITIVENESS OF THE PROFESSION

У статті розглядається питання застосування коучингових технологій у професійному становленні майбутнього педагога як важливого чинника конкурентоздатності фахівця. Теоретично проаналізовано сутність понять «коучинг», «коучингові технології», «конкурентоздатність педагога». Підкреслено, що це питання базується на психологічному підході, відповідно до якого коучингові технології розуміються як такі, котрі забезпечують ефективну професійну діяльність та сприяють конкурентоздатності фахівця, що виявляється в процесі міжособистісної взаємодії. Вказано, що застосування коучингових технологій в освітньому середовищі закладів вищої освіти як технології особистісного та професійного розвитку сприяє формуванню унікального педагогічного стилю майбутнього вчителя, підвищує рівень його професійної компетентності та сприяє всебічному розкриттю потенціалу. З урахуванням підходів, які існують у педагогіці й психології, та аналізу літературних джерел авторами розроблено та проведено анкетування як серед педагогів – слухачів курсів підвищення кваліфікації, так і майбутніх педагогів здобувачів закладів вищої освіти. Виявлено рівні: розуміння педагогами понять «коучинг», «коучингові технології»; поінформування стосовно понять; володіння коучинговими технологіями та необхідність запровадження їх у педагогічний простір. Розкрито особливу роль використання коучингових технологій у фаховій діяльності педагогів як важливого чинника конкурентоздатності, проте вказано на необхідність фахової підготовки педагогів до їх використання. Одночасно проаналізовано отримані результати щодо вивчення психологічних особливостей конкурентоздатності майбутніх педагогів. Виявлено, що майбутні педагоги розуміють конкурентоздатність як змагання, боротьбу, суперництво. Проте автори доводять, що завдяки коучинговим технологіям можна ще й розкрити їхній особистісний потенціал, який спонукатиме до самовдосконалення. З'ясовано необхідність системної підготовки майбутніх педагогів до використання коучингових технологій в умовах закладів вищої освіти.

Ключові слова: коучинг, коучингові технології, педагогічний коучинг, конкуренто-

здатність педагога, якості конкурентоздатності.

The article considers the issue of application of coaching technologies in the professional development of the future teacher as an important factor in the competitiveness of the specialist. The essence of the concepts "coaching", "coaching technologies", "teacher competitiveness" is theoretically analyzed. It is emphasized that this issue is based on a psychological approach, according to which coaching technologies are understood as those that provides effective professional activity and promote the competitiveness of the specialist, which is manifested in the process of interpersonal interaction. It is stated that the use of coaching technologies in the educational environment of higher education institutions, as technologies of personal and professional development, contributes to the formation of a unique pedagogical style of the future teacher, increases his professional competence and promotes full potential. Taking into account the approaches that exist in pedagogy and psychology and, based on the analysis of literature sources, the authors developed and conducted a survey among teachers of in-service training courses and future teachers of higher education institutions. Levels were identified: teachers' understanding of the concepts of "coaching", "coaching technologies"; informing about concepts; mastery of coaching technologies and the need to introduce them into the pedagogical space. The special role of the use of coaching technologies in the professional activity of teachers as an important factor of competitiveness is revealed, but the necessity of professional training of teachers for their use is pointed out. At the same time, the obtained results of studying the psychological features of the competitiveness of future teachers are analyzed. It was found that future teachers understand competitiveness as competition, struggle, rivalry. However, the authors argue that thanks to coaching technologies, it is also possible to reveal their personal potential, which will encourage self-improvement. Systematic training of future teachers is very important use coaching technologies in higher education institutions has been clarified.

Key words: coaching, coaching technologies, educational coaching, teacher competitiveness, quality of competitiveness.

УДК 159.923.378
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.13>

Москальов М.В.

к.психол.н.,
доцент кафедри психології управління
ДЗВО «Університет менеджменту
освіти»

Логвись О.Я.

аспірантка кафедри психології розвитку
та консультування,
практичний психолог відділу у справах
молоді
Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка

Трансформаційні та глобалізаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, не можуть не впливати на зміни в освіті, котрі вимагають нових підходів до вирішення проблем підготовки та підвищення кваліфікації педагогів в освітніх установах. Сучасна школа і суспільство потребують конкурентоздатного педагога, який спроможний до швидких змін,

вміє адаптовуватися до нових умов виконання діяльності, володіє навичками стресостійкості, постійно підвищує рівень професійної компетентності тощо. Відповідно, щоб створити психолого-педагогічні умови для якісних змін в освітніх процесах навчальних закладів, необхідно впроваджувати такі освітні технології, котрі здатні вирішувати поставлені завдання.

Предметна парадигма навчання перейшла на особистісно зорієнтований, суб'єктний підхід, у діалогізацію освітнього простору. Концепція Нової української школи, Стратегія розвитку вищої освіти наголошує, що роль педагога змінюється: він стає не просто єдиним джерелом знань і наставником, а й коучем, едвайзером, модератором, тьютором, фасилітатором в освітній траєкторії дитини [5; 9; 12].

Насамперед, завдання сучасного педагога передбачає бути професійним, компетентним, ефективним, конгруентним, володіти комунікативними та організаторськими навичками. З огляду на це освітній простір закладу вищої освіти має сприяти формуванню в майбутнього педагога професійних знань та умінь, особистісної мотивації до професійної діяльності, толерантності, врівноваженості, креативності та гнучкості мислення, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії тощо. Саме таким інноваційним підходом є коучинг, власне педагогічний коучинг, котрий покликаний сприяти формуванню та розвитку конкурентоздатності педагогічних працівників.

Метою дослідження є аналіз наукових підходів до понять «коучинг», «коучингові технології», «конкурентоздатність» особистості педагога та виявлення їхніх психологічних особливостей задля практичного використання в роботі з майбутніми педагогами в умовах закладів вищої освіти задля ефективного професійного становлення.

З огляду на поставлену мету завданнями дослідження є:

1) аналіз та узагальнення наукових підходів до розуміння понять «коучинг» та «коучингові технології»;

2) аналіз результатів опитування педагогів стосовно їхнього бачення використання коучингових технологій у професійному становленні конкурентоздатних майбутніх педагогів;

3) визначення та обґрунтування психологічних особливостей конкурентоздатності особистості майбутніх педагогів;

4) на основі отриманих результатів, окреслення способів застосування коучингових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів в умовах закладів вищої освіти.

Серед зарубіжних дослідників, які вивчали тему «коучингу», можна виділити таких: М. Аткінсон, У. Голві, А. Грант, К. Грифітс, М. Дауні, Е. Парслоу, Дж. Роджерс, Б. Соуза, Дж. Уйтмор. Вони розглядали технологію коучингу як ефективний чинник розкриття потенціалу особистості в різноманітних галузях діяльності, інтегруючи окремі знання і методи, що застосовують у психології, філософії та соціології [6; 10].

Так, на думку У. Голві, коучинг – це розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення його ефективності. Коучинг не вчить, а допомагає вчитися [10]. Коучинг – це сучасна технологія, яка дає змогу якісно й швидко визначити проблеми та шляхи їх вирішення, це допомога в розкритті власного потенціалу особистості.

П. Вріц вважає, що коучинг спрямований на надбання людиною «мистецтва» та професіоналізму.

Дж. Уйтмор трактує коучинг як новий стиль управління людськими ресурсами, технології якого сприяють мобілізації внутрішніх можливостей і потенціалу працівників, постійному вдосконаленню їхнього професіоналізму та кваліфікації, працівників, зростанню рівня їх конкурентоспроможності, забезпечують розвиток компетентності і спонукають до інноваційного підходу у виробничому процесі.

Дж. Кліффорд, С. Торпі зазначають, що коучинг є процесом співпраці, який спрямований на сприяння саморозвитку особистості шляхом осмислення власної діяльності, рефлексивного застосування знань і умінь.

М. Аткінсон стверджує, що коучинг здійснює позитивні зміни за рахунок внутрішнього потенціалу людей, команд, організацій.

Р. Ділтс розуміє коучинг як процес, у процесі якого окремим людям і цілим колективам допомагають діяти продуктивно та максимально реалізувати свої здібності. Він включає розкриття та використання сильних якостей людей, підтримку їх у подоланні особистих бар'єрів і обмежень у досягненні кращих результатів, а також підвищення результативності їх роботи в команді. Ефективний коучинг акцентує увагу як на завданні, так і на стосунках між людьми.

А. Цивінська визначає коучинг як процес підтримки розвитку і закріплення умінь за допомогою іншої особи – коуча – завдяки спостереженню, постановці цілей і завдань, регулярному наданню зворотного зв'язку, тренуванню нових моделей поведінки [2; 3].

Нині і на теренах нашої країни спостерігаємо зацікавлення з боку науковців та практиків коучинг-підходом та застосування коучингових технологій, зокрема в освіті (В. Зеленін, І. Петровська, В. Сидоренко, С. Романова та ін.).

У розумінні В. Зеленина, коучинг – це мистецтво сприяти самовтіленню таланту людини. Це самоактуалізуюча оптимізація психічної норми через прояв до цього часу нереалізованого потенціалу в різних сферах життя, які постійно змінюються [10].

І. Петровська трактує коучинг як засіб сприяння та допомоги іншій людині в пошуку її власних рішень або подолання будь-якої

складної ситуації, інструмент оптимізації людського потенціалу та ефективної діяльності, вид індивідуальної підтримки людей, що ставлять своїм завданням професійне й особистісне зростання, підвищення персональної ефективності, розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення її ефективності, як професійної, так і особистісної.

В Україні дослідження технології коучингу в освіті здійснила С. Романова, пояснюючи, що коучинг – це взаємостосунки між педагогом і здобувачами, коли педагог ефективно організовує процес пізнання, пошуку відповідей на запитання, що їх цікавлять, сприяє їх розвитку, закріпленню нових навичок і досягненню високих результатів у своїй майбутній професії [12].

Отже, зазначимо, що коучинг є новим та пріоритетним напрямом у психолого-педагогічному супроводі освітнього процесу, адже коучинговий підхід повністю відповідає сучасним вимогам освіти, а необхідність вивчення освітнього коучингу в освітніх закладах зумовлена такими обставинами:

1) складністю завдань, які стоять нині перед педагогами й освітніми організаціями;

2) динамічністю і різноманітністю завдань, які неможливо розв'язати традиційними шляхами;

3) високою конкуренцією на ринку освітніх послуг між різними організаціями і установами, які потребують створення нових освітніх програм, зміни контексту навчального матеріалу, підвищення кваліфікації педагогічних працівників та ін.

У контексті зростання інтересу до наведених проблем розгляд освітнього коучингу як технології розвитку професійної компетентності педагога набуває актуальності та значущості [3].

У сучасному діджиталізованому суспільстві дедалі більшого значення набуває така інтегрована якість, як «конкурентоздатність». Конкурентоздатна особистість – це особистість, якій притаманні такі психологічні характеристики, як потреба в досягненнях, схильність до творчості, цілеспрямованість, рішучість, толерантність до невизначеності, вміння йти на зважений ризик, які забезпечують ефективну конкуренцію на ринку праці.

О. Відлацька, О. Нежинська, В. Тименко вказують, що визначальними чинниками формування сучасного типу особистості є конкурентоздатність та конкурентоспроможність, бо конкурентоспроможність може виступати як реалізація конкурентоздатності особистості, вказуючи найоптимальніші умови реалізації здібностей особистості [2; 3].

Тенденції розвитку освіти в Україні вказують на необхідність випередження професійною педагогічною освітою запитів педагогічної

діяльності. Проникнення поняття «конкурентоздатність» у сферу педагогіки та виникнення потреби у формуванні цієї якості в сучасного вчителя є соціально-економічні та освітні перетворення, що знайшло відображення у змісті державних документів із модернізації освіти в Україні, педагогічних дослідженнях із проблеми підготовки сучасного вчителя. Освіта потребує конкурентоздатного педагога.

З позиції психології розвитку особистості досліджуване поняття розглядається як розвиток рефлексивної особистості педагога, який має новий стиль педагогічного мислення, володіє креативними підходами до вирішення освітніх проблем, адекватно реагує в нестандартних навчальних, виховних, комунікаційних ситуаціях, здатен планувати та ефективно організовувати свою професійно-педагогічну діяльність [4; 7]. Головними показниками такої особистості дослідники вважають рефлексивність, емпатію, спрямованість на зміст діяльності, професійну, комунікативну, інформаційну компетентність та гнучкість особистості. В. Андреев у своєму дослідженні розуміє конкурентоздатність педагога як сформованість у нього системоутворювальних і пріоритетних якостей, серед яких особливо важливими, на думку автора, є чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працелюбність, творче ставлення до справи, здатність до ризику, незалежність, здатність бути лідером, прагнення до постійного саморозвитку, професійного зростання, стресостійкість [11]. На думку Г. Аташукової, конкурентоздатність учителя є однією з вимог до його професіоналізму. Вона вважає, що в конкурентоспроможності виявляються потенційні можливості досягнення успіху, які визначають адекватну індивідуальну поведінку в динамічній зміні умов діяльності, а отже, є соціально орієнтованою якістю особистості [1].

Нам імпонує розуміння конкурентоздатності як інтегративного комплексу особистісних рис та вмінь педагога, необхідних в об'єктивно наявних умовах конкуренції, взаємозалежним із не менш актуальними професійними й особистісними якостями, такими як професійна готовність, компетентність, майстерність, професіоналізм тощо.

Період навчання у вищій школі – один із найважливіших етапів, в якому формуються певний практичний досвід, навички роботи над собою, тобто самовиховання, що допоможе в майбутній професійній діяльності. Виклики сучасності формують потребу активно досліджувати питання конкурентоздатності майбутнього педагога. Відповідно, склалося розуміння, що конкурентоздатність – це характеристика особистості, котру можна сформувати у здобувача в освітньому просторі вищої школи. Конкурентоздатність особистості студента розуміється як сукупність

таких інтегрованих якостей, як цілеспрямованість, пізнавальна активність, чіткість ціннісних орієнтацій, креативність, творче ставлення до справи, працьовитість, прагнення до саморозвитку, до безперервного професійного росту, високої якості, кінцевий продукт своєї праці, а також самокритичність і стресостійкість [13].

Тобто сучасний заклад вищої освіти має сприяти забезпеченню не просто засвоєння майбутнім фахівцем сукупності професійних компетентностей, але й формування в нього вміння презентувати себе на ринку праці, здатності в будь-якій ситуації конструктивно вирішувати виникаючі проблеми [7].

Саме такі завдання покликані вирішувати освітній коуч-підхід, як цілеспрямований, професійний, психолого-педагогічний процес організації сприятливої атмосфери, наполегливе стимулювання самостійної, активної, творчої, навчально-пізнавальної та дослідницької роботи студентів. Можливо, саме коучинговий підхід і буде одним із визначальних факторів, котрий сприятиме виходу освіти в Україні на якісно новий рівень [10; 11]. Форми і методи, які можуть використовуватися в освітньому коучингу: дискусія і проектування, організація рефлексивної діяльності, створення сприятливої психологічної атмосфери, діагностивання особистісних якостей, самостійна творча робота, генерація ідей, метод конкретних ситуацій, метод емоційного стимулювання, метод створення ситуації пізнавальної дискусії, «Мозаїка», метод проєктів та інші. Коучингові технології дають змогу ефективно організувати процес обговорення того чи іншого аспекту теми теоретичного чи практичного заняття, створюють умови для розвитку індивідуальних знань, умінь і навичок, а також вкрай необхідні у формуванні професійної компетентності: самоорганізація; самоменеджмент; аналіз та оцінювання власної навчальної та практичної діяльності, збору та аналізу інформації; отримання нового знання; вміння і навички роботи в команді; організації діяльності команди, співпраця, конструктивна участь у роботі команди і прийняття командного рішення; вміння і навички спілкування, сприйняття інформації, постановка питань, аргументація; усна і письмова презентація результатів роботи. Коуч-підхід може бути використаний як універсальна технологія сприяння ефективній взаємодії на суб'єкт-суб'єктному рівні, вмінню керувати собою, своїм станом, своїми ресурсами, допомагати іншим у розвитку особистісного потенціалу, підвищенню особистої ефективності, розвитку навички комунікації, будувати конструктивні відносини з колегами, які максимально підвищують ефективність вирішення актуальних життєвих завдань тощо. Використання коучингових технологій в освітньому

просторі дозволяють інтегрувати особистості отримані знання, усвідомити важливість поставлених завдань для досягнення особистих цілей, самостійно вибирати методи і засоби вирішення завдань, свідомо брати на себе відповідальність за кінцевий результат, бути вмотивованою.

На нашу думку, власне ці уміння є основою конкурентоздатного майбутнього фахівця, які є одним із проявів та показників соціально та професійно зрілої особистості. Застосування коучингових технологій набуває особливого значення в освітньому просторі ЗВО. Коучинг-підхід допомагає управляти мотивацією та особистісним самовизначенням студентів, адже вмотивований здобувач ефективніше виконує свою роботу, а отже, і результативно впливає на рівень професійної підготовки.

Метою коучингу в освіті є розкриття внутрішнього потенціалу особистості здобувача, розвиток особистості через делегування відповідальності, досягнення високого рівня відповідальності та її усвідомлення у всіх учасників освітнього процесу. Метою впровадження коучингових технологій в освітній простір ЗВО є підвищення якості освітніх послуг і забезпечення на цій основі конкурентоздатності педагогічних працівників відповідно до європейських стандартів і найкращих вітчизняних традицій [2; 4; 16].

Отже, основними завданнями педагогічного коучингу, за В. Сидоренко, є:

1) створення єдино диференційованого акмеологічного освітнього простору для неперервного розвитку педагогічної майстерності за індивідуальними освітніми траєкторіями для забезпечення мобільності, конкурентоздатності педагогічних працівників, враховуючи швидкозмінні вимоги ринку праці;

2) забезпечення інноваційним інформаційно-комунікаційним, науково-методичним, психолого-педагогічним супроводом, індивідуальні професійні сесії для педагогів, неперервного розвитку їх педагогічної майстерності в системі освіти, мобілізації потенційних внутрішніх ресурсів, суб'єктної творчої активності, вироблення педагогічної дії нової якості, професійно-продуктивного стилю спілкування із суб'єктами освітнього процесу, що дозволяє досягти акме-періоду у професійному та особистісному зростанні;

3) стимулювання учасників освітнього процесу з метою досягнення високої якості неперервної педагогічної освіти, формування сталої акмеологічної позиції, здатності до виконання нових професійних ролей і функцій, впровадження освітніх інновацій у навчально-виховний процес;

4) підготовка конкурентоздатного на ринку освітніх послуг педагога, акмепрофесіонала, здатного до професійно-педагогічної дії нової

якості, успішного вирішення завдань освітньої галузі, акме орієнтованого саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, підвищення рівня педагогічної майстерності протягом усього життя;

5) вноормування порядку надання можливості педагогам отримувати професійні кваліфікації відповідно до вимог ринку праці, формувати і вдосконалювати професійно значущі компетентності [15].

Отже, педагогічний коучинг як система андрагогічних, акме-синергетичних принципів і прийомів, котрі сприяють розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей, а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу. Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу, інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності, врахування змісту навчальних потреб педагога на різних стадіях життєвого циклу, єдність професійної, загальної та гуманітарної освіти тощо [10; 11; 16].

Як зазначає В. Сидоренко, коучингові технології сприяють [15]:

- підвищення самооцінки здобувача, який співпрацює з коучем;
- професійному росту;
- розумінню основних завдань, поставлених перед ним, що надалі впливає на результативність його навчання;
- формуванню відчуття турботи;
- формуванню креативного мислення, творчого підходу до вирішення поставлених завдань тощо.

Варто зазначити, що без бажання, мотивації, усвідомленості та повної зануреності у процес досягнення мети жодна співпраця не має шансів на успіх. Коучинг освіти – це інструмент підвищення ефективності взаємодії в системі освіти загалом у всіх напрямках: педагог-студент, педагог-адміністрація, педагог-педагог (при цьому мотиваційними чинниками є повага, значимість кожного, ріст і розвиток). Коучинг є партнерством, тому для продуктивної взаємодії потрібні особистісний контакт, відповідність і довіра партнерів як обов'язкова умова [8; 13].

Отже, метою коучингових технологій в освітньому просторі ЗВО є сприяння розкриттю потенціалу у здобувача (майбутнього педагога у нашому випадку), розвитку самоусвідомлення, відповідальності, ініціативи студента для успішної майбутньої професійної діяльності педагога. У рамках проходження курсів підвищення кваліфікації на тему «Коучингові технології у діяльності фахівців системи освіти» у ДЗВО «Університет менеджменту освіти» нами було проведено опитування як серед

слухачів курсів підвищення кваліфікації (педагогів), так і серед здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей. Для опитування було використано анкети-авторські розробки: «Дослідження розуміння педагогами понять «коучинг», «коучингові технології» (М. Москальов) – у кількості 103 особи та «Дослідження психологічних особливостей конкурентоздатності педагогів» (О. Логвись) – вибірка становила 63 респонденти, віком від 18 до 35 років. Питальник був розміщений у Google Forms, що сприяло відкритості та доступності. Статистична обробка результатів дослідження здійснювалась завдяки програмі SPSS 21. У своїй роботі ми спробували дослідити розуміння понять «конкурентоздатність» та «конкуренція» здобувачами вищої освіти та те, що необхідно для професійного становлення особистості майбутнього педагога. Для досягнення поставленої мети було проведено пілотне опитування серед майбутніх педагогів у рамках діяльності Центру професійного розвитку «Centre for Teaching Excellence» ТНПУ імені В. Гнатюка.

У процесі аналізу отриманих результатів за анкетною «Дослідження розуміння педагогами понять «коучинг», «коучингові технології»» (М. Москальов) були отримані такі дані.

На питання «Що таке коучинг?» 35% респондентів надали відповіді, які дуже різняться між собою; 25% наводять асоціативні думки щодо цього поняття, 40% відмовчуються. Це свідчить про те, що майбутні педагоги мають фрагментарне, не цілісне уявлення про коучинг.

На друге питання «Де Ви вперше довідались про коучинг?» майбутні педагоги відповіли так:

- «На курсах підвищення кваліфікації, тренінгах, вебінарах» – 60%;
- «Із періодичних та наукових видань» – 28%;
- «Від колег» – 10%;
- «Інше» – 2%.

Це вказує на те, що інформацію про роль коучингу в освіті можна отримати під час навчання (на курсах підвищення кваліфікації, у воркшопах, на вебінарах, під час консультацій). Щодо періодичних видань, то цьому питанню також не приділяється достатньо уваги. Це вимагає від науковців ширшої популяризації поняття «коучинг» як теоретичної інформації, так і практичних результатів реалізації різних форм та методів впливу коучингових технологій у роботі з майбутніми педагогами.

У процесі аналізу відповідей респондентів на запитання: «На Вашу думку, чи доцільно використовувати коучинг в освіті?» з'ясувалося, що існує проблема в педагогічному середовищі. Відповіді респондентів розподілились так:

- «Важко відповісти» – 52%;
- «Так» – 30%;
- «Ні» – 18%.

Це свідчить про те, що переважно педагоги не володіють достатньо коучинговими технологіями і методами їх професійного вдосконалення. А ті, які взагалі не могли відповісти на це запитання, в цьому не бачили потреби.

Також варто зазначити, що на питання «Чи використовуєте Ви у своїй роботі коучингові технології?» майбутні педагоги відповіли так: 32% – ствердно, а решта (68 %) – «ні».

У процесі опрацювання результатів дослідження з'ясувалося, що навіть ті майбутні педагоги, які дали відповіді «Так», не чітко знали технології. Це доводить, що потрібно приділяти більше уваги підготовці майбутніх педагогів із коучингових технологій в освіті. І, як зазначає В. Сидоренко, педагогічний коучинг спирається на загальновідомі методи освіти дорослих (спостереження, опитування, бесіда, тестування, моделювання), метатехнології (інтерактивні, практико зорієнтовані, тренінгові, адаптивні, акмеологічні, компетентнісно зорієнтовані, ігротехнології та ін.), а також має власні стандартизовані та апробовані процедури, моделі і технології самоактуалізації (SMART/SMARTER, GROW, самокоучинг та ін.) [15].

Наступним етапом дослідження був аналіз отриманих результатів за анкетною «Дослідження психологічних особливостей конкурентоздатності педагогів» (О. Логвись). Опрацювавши та узагальнивши відповіді на запитання, ми отримали оцінку розуміння майбутніми педагогами понять «конкуренція» та «конкурентоздатність педагога» у професійному житті, визначити психологічні особливості конкурентоздатності.

1. Більшість респондентів вважає «конкуренцію» як змагання, боротьбу, суперництво, протистояння, «місце під сонцем», здорове протистояння, де якнайкраще можна проявити свої вміння і знання, процес розвитку і взаємодії, де якнайкраще можна представити свої знання і вміння, здатність «тверезо» оцінити свої здібності і здібності опонента, досягнення цілей чи певної мети в умовах протистояння, спроможність людини оцінювати свої та протилежні сторони, представлення себе з кращої сторони, надмірна жага домінування, норма виживання в сучасному суспільстві тощо.

2. 55,6% вважає себе конкурентоздатним майбутнім педагогом, що, безумовно, є заслугою освітнього простору ЗВО, котрий сприяє усіма можливими способами та засобами розвитку конкурентоздатності здобувачів. 23,8% думає, що їм ще потрібно працювати над собою. Це не є погано, адже бажання самовдосконалення і саморозвитку є визначальним моментом професійного становлення май-

бутнього фахівця. Однак 19% іще не впевнені у своїх можливостях. Саме це спонукає нас працювати далі, використовуючи, в тому числі, коучингові технології, котрі сприяють розвитку потенціалу, мотивують до самовдосконалення, розкривають здібності та нахили.

3. У професійному житті педагога поняття «конкуренція», на думку опитуваних, – це:

- вдосконалення себе порівняно з іншими, мотивація ставати кращими, бажання здобувати нові знання, позиція «бути зразком для наслідування»;

- впроваджувати нові методики та вдосконалювати свої педагогічні уміння та навички, здатність особистості педагога створювати і реалізувати інноваційні напрями діяльності та вести за собою інших;

- боротьба за владу (кращу посаду), можливість швидко віднаходити в роботі головне, мотивація та ін.;

- професійний ріст для того, аби більше знати і більше навчити, здатність запропонувати кращу якість освіти, здатність бути затребуваним;

- уміння подати матеріал доступніше і продуктивніше, аніж інші педагоги, вміння знаходити нові способи зацікавлення та заохочення учнів до навчання;

- бути індивідуальним та неповторним, ефективним, інноваційним, здатним адекватно «змагатися» з іншими, здатним вести за собою інших, стимул до саморозвитку.

Проте є такі, що не замислювались про це питання.

4. Найбільш характерними якостями для конкурентоздатного педагога, на думку респондентів, є: креативність (93,7%), комунікативність (82,5%), активність (76,2%), професійність (73%), стресостійкість і організованість (по 66,7%), енергійність (55,6%), відкритість досвіду (54%), гнучкість (46%), емпатійність (34,9%), постійне самовдосконалення і навчання (1,6%).

5. Серед чинників, котрі впливають на розвиток конкурентоздатності особистості майбутнього педагога, було зазначено такі: внутрішні чинники – прагнення до особистісного та професійного розвитку (88,9%), високий рівень внутрішньої мотивації (85,7%), адекватна самооцінка (61,9%); зовнішні – зовнішня мотивація (47,6%), досвід/поради наставників (фасилітаторів) (33%), міжособистісні стосунки (25,4%).

6. У плані професійного розвитку і становлення особистості педагога ефективними можуть бути такі заходи, на думку респондентів: соціально-психологічні тренінги (77,8%), консультації наставників (61,9%), зустрічі з успішними стейкхолдерами (60,3%), тематичні вебінари (57,1%), кейси з практичного досвіду (44,4%).

Отже, беручи до уваги актуальні тенденції в освіті, зростаючі вимоги до особистості педагога та концептуальні документи МОН України («Концепція НУШ», «Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року», «Концепція розвитку педагогічної освіти», «Стратегія розвитку вищої освіти на 2021–2031 роки»), констатуємо, що підготовка сучасного конкурентоздатного педагога – це активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, з використанням коуч-технологій, з огляду на запити самих здобувачів.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, у процесі опрацювання й аналізу психолого-педагогічної літератури з цього дослідження виявлено актуальність використання коучингових технологій в освіті, які сприяють розвитку конкурентоздатності майбутніх педагогів. Резюмуючи результати проведеного опитування як серед слухачів курсів підвищення кваліфікації – педагогів, так і здобувачів – майбутніх педагогів, можемо зробити висновок. Наявні наукові підходи про «коучинг» та «коучингові технології» окреслюють важливість їх застосування у сфері освіти та професійному розвитку особистості. Виявлення сутнісних психологічних особливостей особистості конкурентоздатного майбутнього педагога є запорукою практичного застосування коучинг-підходу в роботі з майбутніми педагогами. Опитування показало, що конкурентоздатність педагога виступає однією з ключових рис сучасного фахівця у сфері освіти. А сприяти розвитку конкурентоздатності фахівця можна з використанням коучингових технологій, які є ефективною психологічною практикою в освітньому процесі, яку доцільно включати в систему освіти.

У перспективі подальше дослідження у вибраному напрямі дасть змогу поглибити уявлення щодо використання коучингових технологій у становленні педагогів. Важливим видається детальне дослідження впливу використання коучингових технологій на професійне становлення молодих педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аташукова Г.Р. Конкурентоспособность педагога как современное требование профессионализма учителя. URL: <http://lib3.podelise.ru/docs/5470/index-166212.html>
2. Використання коучингу в системі вищої освіти України / О.О. Нежинська, В.М. Тименко. Вісник післядипломної освіти. НАПН України, Ун-т менедж. освіти; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В.В. Олійник. 2015. Вип. 15(28). С. 236–245

3. Відлацька О.С. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку керівника гуртка в системі позашкільної освіти : методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Науково-методичний відділ ЦДЮТ, 2018. 54 с.
4. Голяд І.С. Філософія педагогічного коучингу / І.С. Голяд, Т.Ю. Чернова. *Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2016. № 3 (134) березень. С. 106–112.
5. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.
6. Костева Т.Б. Практикум коуч-діяльності. Методичні вказівки / Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2019. 40 с. (Методична серія; Вип. 276).
7. Москальов М.В. Успішне входження педагогічних працівників в освітню організацію як чинник їхнього суб'єктивного благополуччя : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ, 2019. 46 с.
8. Москальов М.В. Психологічний супровід входження молодих педагогів в освітню організацію. ScienceRise, 2015.
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред М. Грищенко, упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець та ін. Київ, 2016. 40 с.
10. Основи коучингу : навчальний посібник / О.О. Нежинська, В.М. Тименко. Київ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
11. Педагогічний коучинг: навч.-метод. посіб. / Т.Ю. Чернова, І.С. Голяд, О.А. Тишук / [за заг. редакцією Д.Е. Кільдерова]. Київ, 2016. 166 с.
12. Радчук Г.К. Аксиопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2017. 380 с.
13. Розвиток конкурентоспроможності сучасного вчителя у межах внутрішньошкільної методичної роботи О. Митник. *Рідна школа*. 2013, № 1-2.
14. Романова С.М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. Вип. 3.
15. Сидоренко В.В. Організаційні та науково-методичні засади реалізації технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Дод. 4 до Вип. 31, Т. II (10). Тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психологопедагогічні читання» (з нагоди 100-річчя урочистого відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту). 2014. С. 300–306.
16. Чернова Т.Ю. Концепт педагогічного коучингу: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу / Т.Ю. Чернова, І.С. Голяд. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць*. 2016. Випуск 130.

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОНКОЛОГІЧНИХ ПАЦІЄНТІВ З РАКОМ МОЛОЧНОЇ ЗАЛОЗИ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING STRUCTURE IN BREAST CANCER PATIENTS

У статті представлена комплексна теоретична модель психологічного благополуччя онкопациєнтів з раком молочної залози, створена на основі аналізу сучасної наукової літератури. Психологічне благополуччя є складним багатовимірним конструктом, що вміщує в себе різні аспекти, починаючи з соціального і закінчуючи фізичним. Під психологічним благополуччям розуміють взаємодію з екзистенційними викликами життя. Таке визначення є близьким до шестифакторної концепції Керол Ріфф, яка включає позитивні стосунки з іншими людьми, самоприйняття, цілі життя, автономію, контроль навколишнього середовища та особистісне зростання. Онкологічне захворювання згубно позначається на всіх сферах благополуччя індивіда. Своєю чергою психологічне благополуччя пов'язане з суб'єктивною оцінкою пацієнтом таких симптомів, як тривога, стрес та депресія. Контролюючи фактори, що можуть впливати на психологічне благополуччя онкопациєнтів, можна значно покращити рівень їхнього психологічного благополуччя та збільшити адаптацію до захворювання. Для жінок з раком молочної залози ця проблема є особливо актуальною, адже на їх психологічний стан впливає не тільки онкозахворювання, але і наслідки його лікування, зокрема методом радикальної мастектомії. На відміну від інших методів операційних втручань або ад'ювантної терапії, радикальна мастектомія залишає помітний післяопераційний дефект, що може суттєво вплинути на самооцінку жінки. Водночас доволі складно в межах одного дослідження охопити всю множину факторів, які можуть впливати на різні аспекти психологічного благополуччя онкопациєнтів. Тому до цього часу психологічне благополуччя онкопациєнтів вивчалось переважно фрагментарно. До того ж не всі науковці досліджують психологічне благополуччя в межах однієї концепції – доволі часто цей конструкт вважають синонімом суб'єктивного. Ці дві проблеми – відсутність єдиної парадигми досліджень та фрагментарний підхід – зумовлюють недостатню кількість робіт, в яких психологічне благополуччя онкопациєнтів розглядається комплексно. Саме тому наявні дані потребують ґрунтовного теоретичного аналізу та систематизації. В цій статті запропоновано інтегровану теоретичну модель, що вміщує основні аспекти психологічного благополуччя онкопациєнтів з РМЗ та чинники впливу на них.

Ключові слова: психологічне благополуччя, особистість, суб'єктивне благополуччя, рак молочної залози, онкологічний пацієнт, психологічні чинники, дистрес.

The article presents a complex theoretical model of psychological well-being of breast cancer patients based on the analysis of scientific literature. Psychological well-being is a complex and multidimensional construct that includes various aspects, ranging from the social to the physical. Psychological well-being is understood as the interaction with existential challenges of life. This definition is close to Carol Riff's six-factor concept, which includes positive relationships with others, self-acceptance, purpose in life, autonomy, environmental mastery and personal growth. Cancer is detrimental to all spheres of an individual's well-being. In turn, psychological well-being is associated with the patient's subjective assessment of such symptoms as anxiety, stress, and depression. Controlling the factors that can influence the psychological well-being of cancer patients can significantly improve their adaptation to the disease. This problem is particularly urgent for women with breast cancer, because their psychological well-being is affected not only by the cancer itself but also by the consequences of its treatment, in particular by a radical mastectomy. Unlike other methods of surgical intervention or adjuvant therapy, a radical mastectomy leaves a noticeable postoperative defect, which can significantly affect a woman's self-esteem. At the same time, it is quite difficult to capture all the many factors that can affect various aspects of psychological well-being of cancer patients in the framework of a single study. Therefore, until now the psychological well-being of cancer patients has been studied mostly by a fragmented approach. Moreover, not all researchers explore psychological well-being within the framework of a single concept, quite often this construct is considered synonymous with the subjective well-being. These two problems (the lack of a single research paradigm and fragmented approach) are responsible for the insufficient number of studies that address the psychological well-being of cancer patients in a comprehensive way. That is why the existing data require a substantive theoretical analysis and systematization. This article presents an integrated theoretical model, which includes the main aspects of psychological well-being of breast cancer patients and the factors influencing them.

Key words: psychological well-being, personality, subjective well-being, breast cancer, cancer patients, psychological factors, distress.

УДК 618.19-006.6:159.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.14>

Нефедова Т.О.

аспірантка
Київський інститут сучасної психології
та психотерапії

Постановка проблеми. Визначення та структура психологічного благополуччя протягом багатьох століть були предметом роздумів філософів-моралістів. Станом на сьогоднішній день ця тема стала ключовою у позитивній психології – науці, що вивчає оптимальне функціонування людини та спря-

мована на виявлення та посилення факторів, які призводять до підвищення благополуччя як окремих індивідів, так і цілих спільнот [38].

Пошук чинників, що впливають на рівень психологічного благополуччя, є особливо важливим завданням у психотерапії онкопациєнтів, зокрема для жінок з раком молочної

залози (РМЗ). Характерним для цього виду раку є необхідність у хірургічному втручанні, яке часто залишає видимий післяопераційний дефект. Це може призвести до проблем з самооцінкою та сприйняттям власного тіла у жінок з РМЗ [14]. Іншими словами, на психологічний стан онкопацієнтів з РМЗ впливає як сама хвороба, так і наслідки її лікування. Слабкою стороною більшості досліджень з теми психологічного благополуччя онкопацієнтів з РМЗ є фрагментарний підхід. Тобто до розгляду беруться не всі аспекти благополуччя, а лише один або декілька з них. Саме тому наявні дані потребують інтеграції в єдину теоретичну модель, яка б включала в себе всі основні аспекти психологічного благополуччя онкопацієнтів з РМЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники конструкту благополуччя зазвичай зосереджені або безпосередньо на психологічному благополуччі, або на подібному до нього конструкті суб'єктивного благополуччя. Визначення терміну суб'єктивного благополуччя пролягає через його структуру. В суб'єктивних судженнях людини про задоволеність власним життям виділяють афективний (емоційний) компонент, баланс між позитивним та негативним афектом та когнітивний компонент [9]. Під психологічним благополуччям, в свою чергу, розуміють «взаємодію з екзистенційними викликами життя». В цьому ключі визначення психологічного благополуччя є близьким до шестифакторної концепції Керол Ріфф [37]. Вона включає позитивні стосунки з іншими людьми, самоприйняття, цілі життя, автономію, контроль навколишнього середовища та особистісне зростання.

Варто зазначити, що представлені вище дослідницькі концепції часто перетинаються з евдемонічною (психологічне благополуччя)

та гедоністичною (суб'єктивне благополуччя) філософією. І хоча психологічне благополуччя тісно пов'язане з суб'єктивним (в одному з досліджень показник кореляції становив 0,84 [18]), ці конструкти не слід ототожнювати. Також, на думку деяких вчених, суб'єктивне благополуччя може бути одним з аспектів психологічного благополуччя, оскільки останнє є більш широким поняттям [29].

У наукових працях, присвячених психологічному благополуччю онкопацієнтів, окрім суб'єктивного аспекту, виділяють також фізичний, економічний, соціальний, функціональний, емоційний та духовний аспекти благополуччя. У Н. Каргіної [1] також згадуються культурологічний, особистісний та екзистенційний аспекти. Проте вони нечасто фігурують у дослідженнях психологічного благополуччя онкопацієнтів і до того ж є схожими за змістом з вищеперерахованими.

Постановка завдання. Метою дослідження є створення інтегрованої моделі психологічного благополуччя онкопацієнтів з РМЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наявність онкозахворювання негативно відображається на якості життя та рівні психологічного благополуччя індивіда. Психологічне благополуччя своєю чергою суттєво впливає на суб'єктивну оцінку симптомів тривоги та депресії у онкопацієнтів [45]. Цю систему взаємозв'язків можна зобразити у вигляді простої схеми: онкозахворювання → рівень благополуччя → психологічний стан онкопацієнта.

У наукових роботах, присвячених темі психологічного благополуччя індивіда в умовах онкозахворювання, часто розглядають не благополуччя в цілому, а лише окремий його аспект. Подібна методологія обумовлена тим, що при вивченні впливу раку на рівень

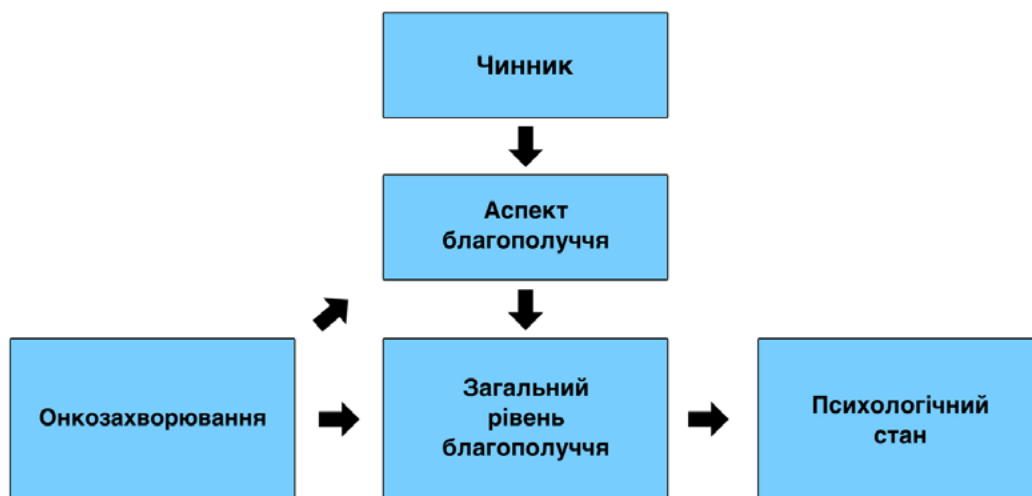


Рис. 1. Схема впливу онкозахворювання на психологічний стан онкопацієнта через зниження рівня психологічного благополуччя

психологічного благополуччя онкопацієнтів, досліджуються також шляхи його підвищення, які є специфічними до низки аспектів. Наприклад, фактори позитивного впливу на соціальне благополуччя не завжди співпадають з факторами, що підвищують фізичне благополуччя [34]. Ми будемо керуватися саме даним підходом при створенні теоретичної моделі. Тобто ми розглядатимемо способи покращення психологічного стану онкопацієнтів через окремі аспекти психологічного благополуччя. Таким чином, представлена вище схема набуватиме дещо іншого вигляду (рис. 1).

Духовний аспект. Під впливом хвороби жінки з РМЗ, як і інші онкопацієнти, стикаються з екзистенційними даностями. Найчастіше вони переживають страх смерті та страх самотності [44, 21]. Причому останній людина може відчувати незалежно від кількості та якості соціальної підтримки з боку оточуючих. За Ірвіном Яломом, екзистенційна самотність – це не страх бути ізольованим від людей, нелюбимим, відторгнутим. Екзистенційний страх має більш глибоку природу і виникає через існування «нездоланної прірви» між особистостями, коли кожна людина знаходиться у своєму власному світі, який ніколи не буде повністю доступний для розуміння кимось іншим [48]. В умовах тяжкої хвороби ця уявна прірва відчувається особливо сильно. З підтримкою чи без людина проходить через негативні переживання та фізичний біль самотньо, і ніхто не може зробити це замість неї. Онкопацієнти часто почуваються так, наче живуть в іншій реальності, а оточуючі люди сприймаються ними дуже далекими та психологічно спрощеними, не здатними зрозуміти їхній досвід [44]. Внаслідок групової та індивідуальної психотерапії цей міжособистісний бар'єр частково долається. Іноді онкопацієнти вирішують екзистенційні проблеми релігією. І хоча релігійність не є синонімом духовності, віра в Бога для деяких онкопацієнтів виступає захистом від екзистенційних страхів та надає їм сенс життя [23].

Було виявлено, що у онкопацієнтів з РМЗ духовне благополуччя пов'язане з суб'єктивною оцінкою рівня як психологічних, так і фізіологічних симптомів, зокрема тривоги, стресу, депресії, втоми та болю [45]. Духовне благополуччя також позитивно корелює з показником якості життя [33] та іншими аспектами психологічного благополуччя, до яких належать функціональне, емоційне та фізичне [23]. На рівень духовного благополуччя також впливає багато факторів. Наприклад, в деяких дослідженнях повідомляється про такі чинники як освіта, частота госпіталізації, контакт з родиною, фізичний стан та час, протягом якого людина перебуває в лікарні тощо [15; 7]. Рівень духовного благополуччя у онкопацієнтів

з РМЗ також може залежати від часу, що минув після мастектомії [41]. Доволі часто в даному контексті досліджувалися також й демографічні характеристики, але з дещо суперечливими результатами. Так, в одних роботах стать, вік, сімейне положення та релігійна приналежність мали вплив на духовне благополуччя онкопацієнтів з РМЗ [26], а в інших дослідженнях зв'язок був відсутній [33]. Теж саме можна сказати про стадію раку як чинник духовного благополуччя. У більшості робіт суттєвого впливу не було зафіксовано, але деякі дослідники вважають, що термінальна стадія захворювання пов'язана з вищим духовним благополуччям [33]. Такої ж думки дотримується й Leung K. K. [22] та відмічає, що не знайдено зв'язку між віком, статтю, освітою, релігійною приналежністю пацієнтів та їхнім рівнем духовного благополуччя. Проте суттєвий вплив мали такі фактори, як проінформованість про термінальну стадію раку, прийняття своєї смерті та наявність заповіту. Результати інших досліджень вказують на те, що з гіршим духовним благополуччям пов'язані такі фактори, як молодший вік, сімейний статус (неодружений) та поганий контакт між пацієнтом та його сім'єю [15].

Складним питанням залишається й встановлення причинно-наслідкових зв'язків між духовним благополуччям та деякими аспектами відношення до життя у онкопацієнтів з РМЗ [41]. Згідно досліджень, рівень духовного благополуччя пов'язаний з волею до сенсу (will to meaning) за опитувальником Life Attitude Profile [35]. Воля до сенсу визначається як необхідність знайти сенс і мету свого життя. Вона є основою логотерапії та її фундаментальною мотивацією. З даних дослідження, неможливо визначити, що є першопричиною: зростання рівня духовного благополуччя призвело до необхідності пошуку сенсу в житті чи, навпаки, пошук сенсу в житті сприяв збільшенню духовного благополуччя?

У науковій літературі духовному аспекту благополуччя онкопацієнтів приділяється багато уваги, адже духовність дозволяє людині краще адаптуватися до хвороби, дає надійну опору, сенс життя та структуровану систему цінностей, допомагає впоратися із тривогою перед невизначеністю та екзистенційними страхами. Особливо важливим духовне благополуччя може бути на термінальній стадії раку.

Соціальний аспект. Відомо, що онкозахворювання знижує соціальне благополуччя у жінок з РМЗ. Особливо це стосується сімейних відносин [11]. При цьому, соціальні ресурси відіграють значну роль у соціальному благополуччі онкопацієнтів з РМЗ. Потужність соціальної підтримки зазвичай визначається за двома показниками: кількістю та якістю. Остання є більш важливою для онкопацієнтів,

адже її зменшення призводить до стрімкого розвитку депресивних симптомів та негативного афекту [12]. Було показано, що ефективна соціальна підтримка компенсує або пом'якшує вплив стресу, викликаного захворюванням [2].

Соціальне оточення може надавати людині з онкозахворюванням як емоційну, так і «технічну» підтримку [6]. Емоційна підтримка сприятливо впливає на психологічний стан онкопацієнта, адже індивід має можливість розділити свої переживання з близькими людьми або з тими, хто має схожий досвід. Встановлено, що ті онкопацієнти, що мають потужну соціальну підтримку, менше схильні шукати інформацію про захворювання в Інтернеті [19]. Технічна підтримка також є дуже важливою для онкопацієнтів. Вона у більшості випадків полягає у організації лікувального процесу (реєстрація, приїзд до лікарні, купівля медикаментів та ін.). Психологічний стан людини, яка дізнається про свій діагноз, може бути настільки пригніченим, що в неї можуть бути відсутні ресурси для цих дій. До того ж, значна частина онкопацієнтів відкладає візит до лікаря через страх перед наслідками лікувальних процедур [5].

Соціальне благополуччя пов'язане не тільки з психологічним станом, але з деякими фізіологічними показниками онкопацієнтів, що проходять лікування. Наприклад, в одному з досліджень було виявлено, що високий рівень соціального благополуччя корелює із зменшенням кількості медіаторів запалення та збільшенням періоду ремісії у жінок з РМЗ [43].

Відомо, що пандемія COVID-19 також вплинула та психосоціальне благополуччя пацієнтів з РМЗ [4]. Через COVID-19 онкохворі рідше звертаються до лікарів і переживають погіршення емоційного благополуччя. У пацієнтів, які проходять активне лікування, відзначають значне падіння соціального благополуччя. Кожен другий пацієнт повідомляє про важку самотність.

Емоційний аспект. Жінки з раком молочної залози переживають ряд емоційних та фізичних проблем, серед яких найчастіше зустрічаються тривога та депресія. Дослідження факторів впливу на емоційне благополуччя онкопацієнтів з РМЗ наразі зосереджені у двох напрямках: використанні пацієнтами копінг-стратегій та ефективності соціальної підтримки.

Відомо, що для підвищення якості життя та зменшення рівня дистресу жінки з РМЗ використовують спектр різноманітних копінг-стратегій, серед яких можна виділити позитивний рефреймінг та самозвинувачення. Під копінгом розуміють «когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на зменшення стресових переживань» [10]. Існує багато способів класифікації копінг-стратегій. Однією з найбільш поширених категоризацій є розділення на

активні та пасивні копінги. Позитивний рефреймінг належить до активних копінг-стратегій, тоді як самозвинувачення - до пасивних. Активні зусилля спрямовані безпосередньо на взаємодію з проблемою та пошук можливих рішень для зменшення впливу стресору, в той час як пасивний копінг передбачає уникання стресорів. Відомо, що використання онкопацієнтами активних копінг-стратегій призводить до більш сприятливих результатів у порівнянні з пасивними. До таких результатів відносять зменшення болю, депресії, тривоги та підвищення якості життя [19].

Інша лінія досліджень виявила позитивний вплив соціальної підтримки на емоційне благополуччя онкопацієнтів з РМЗ. Але механізм, за допомогою якого соціальна підтримка покращує емоційне благополуччя жінок з РМЗ, поки що вивчений недостатньо. Припускають, що ефективність соціальної підтримки пов'язана з використанням онкопацієнтами певних копінг-стратегій [19].

Суперечливі дані існують про зв'язок між духовним та емоційним аспектами психологічного благополуччя у онкопацієнтів з РМЗ. В одних дослідженнях повідомляється про позитивну кореляцію між конструктами, в інших – про негативний вплив духовного благополуччя на емоційне [17]. Цікаво, що освіта має позитивний зв'язок з емоційним благополуччям онкопацієнтів [8], тоді як високе духовне благополуччя переважно пов'язане з низьким рівнем освіти.

У деяких роботах був продемонстрований вплив на емоційне благополуччя онкопацієнтів таких демографічних показників як вік, раса та етнічна приналежність [17].

Профінформованість про захворювання є дуже важливим фактором впливу на емоційне благополуччя жінок з РМЗ. Показано, що обмін інформацією серед онкопацієнтів [30] та адекватна оцінка ризику рецидиву [17] значною мірою пов'язані з рівнем їхнього емоційного благополуччя.

Фізичний аспект. Як вже було зазначено вище, жінки з раком молочної залози можуть особливо тяжко переживати наслідки лікування захворювання у порівнянні з іншими онкопацієнтами через наявність помітного післяопераційного дефекту при застосуванні радикальної мастектомії. Як наслідок, у багатьох жінок з РМЗ, лікування яких передбачало операційне втручання, порушується образ тіла, страждає самооцінка, підвищується рівень тривоги та депресії [14]. До того ж на самопочуття онкопацієнтів значно впливає і ад'ютантна терапія. Саме тому фізичне благополуччя є надзвичайно значущим компонентом психологічного благополуччя жінок з РМЗ. В той же час, даний аспект благополуччя доволі складно підвищити. Психотерапія біль-

шою мірою працює над психологічним станом онкопацієнтів, але цей метод допомоги не так суттєво, як, наприклад, фізичні вправи, впливає на втому, біль, менструальний цикл, фертильність та ін. [11].

Як і для інших аспектів благополуччя, на фізичне благополуччя жінок з РМЗ впливає соціальна підтримка та групова терапія [24]. Онкопацієнти, яким надають належну технічну підтримку під час лікування, характеризуються вищим рівнем фізичного благополуччя, ніж ті, хто мусить займатися організацією процесу лікування самостійно. Навіть приїзд до лікарні може потребувати чимало зусиль від людини, яка виснажена фізично та емоційно. До того ж, фінансова забезпеченість онкопацієнта, або, іншими словами, його соціоекономічний статус, значно впливає на процес лікування, а отже і на фізичне благополуччя [25].

Життя людини, яка стикається з тяжким захворюванням, часто змінюється кардинально. Доводиться відмовитися від звичних занять, по-іншому планувати майбутнє, змінювати цілі. Здатність до переформування цілей є вагомим фактором впливу на фізичне благополуччя жінок з РМЗ [47].

Правильно організовані фізичні вправи можуть впливати не тільки на психологічний стан онкопацієнтів, але і на фізичні показники, такі як втома та інтенсивність больових відчуттів. Доведено, що контрольоване навантаження у вигляді аеробних тренувань декілька разів на тиждень по 2,5 години мають сприятливий ефект на якість життя та фізичне благополуччя жінок з РМЗ, які проходять ад'ювантну терапію [34]. Сидячі вправи також є доволі ефективними [13]. В той же час, низьку фізичну активність пацієнтів з РМЗ пов'язують із зниженням рівня фізичного та психосоціального благополуччя та більшою втомою [31].

Функціональний аспект. Під функціональним благополуччям розуміють здатність індивіда функціонувати у соціумі та вирішувати повсякденні завдання. Цей аспект благополуччя є тісно пов'язаним з емоційним, і в наукових публікаціях на тему психологічного благополуччя онкопацієнтів вони часто фігурують разом. Наприклад, в одній з робіт було показано, що знижене функціональне благополуччя корелює з меншим емоційним благополуччям [3]. Також при зниженні функціонального благополуччя, онкопацієнти можуть переживати труднощі у виявленні та вираженні емоцій [49], причому цей зв'язок опосередковується негативним афектом. Рівні емоційного, фізичного та функціонального благополуччя можуть передбачати оцінку якості життя онкопацієнтів з РМЗ [42].

Середчинників, що здатні впливати на функціональне благополуччя, досліджували демографічні показники, такі як вік, раса та етнічна при-

належність [17]. Окрім того, доведено, що інші аспекти благополуччя, наприклад духовність та соціальне благополуччя, можуть передбачати рівень функціонального благополуччя [23].

Економічний аспект. Онкозахворювання може значною мірою впливати на економічне благополуччя жінок з РМЗ. По-перше, лікування потребує значних додаткових витрат, починаючи від візитів до лікаря, обстежень, аналізів і закінчуючи безпосередньо медичними процедурами та купівлею ліків. По-друге, онкопацієнти можуть бути змушені купувати новий одяг через коливання ваги, змінювати раціон харчування, наймати робітників для допомоги у побутових справах (наприклад, прибирання, догляд за дітьми), оплачувати послуги психотерапевта. Багато онкопацієнтів беруть відпустку на час лікування, що іноді призводить до значного падіння доходів [39]. Деяким доводиться заощаджувати кошти або позичати їх, щоб вчасно пройти лікування. У жінок з РМЗ додаткових фінансових витрат може потребувати реконструкція молочної залози після радикальної мастектомії (операційне втручання, що дозволяє штучним шляхом надати молочним залозам їх первісний вигляд після операції з видалення грудей).

Економічне благополуччя може сильно позначитися на психологічному стані онкопацієнтів з РМЗ, особливо якщо людина має нестабільний або низький дохід. Жінки з РМЗ, які мають низький соціоекономічний статус, схильні гірше пристосовуватися до захворювання, у них вище психологічний дистрес, низькі показники фізичного та суб'єктивного благополуччя і якості життя в цілому [25]. Цікаво, що ті онкопацієнти, які мають низький соціо-економічний статус, не адаптуються до захворювання повільніше. Натомість, для них характерні більш гострі психосоціальні реакції [40].

Онкопацієнти з РМЗ, що вирішували продовжувати працювати на час лікування, характеризувалися нижчим показниками стресу та вищою якістю життя, на відміну від тих, хто тимчасово або повністю залишав роботу [46]. Але в даному випадку складно встановити вірний причинно-наслідковий зв'язок. Можливо, жінки, що були змушені залишити роботу, мали більш складне протікання захворювання, що і викликало більш сильне стресове навантаження та знизило їхню якість життя.

Суб'єктивний аспект. Діагностований рак молочної залози може суттєво знижувати суб'єктивне благополуччя онкопацієнтів. Тим не менше, у емоційних реакціях жінок з РМЗ спостерігаються індивідуальні відмінності, що позначається на рівні суб'єктивного благополуччя і здатності адаптуватися до захворювання. У наукових публікаціях, присвячених вивченню психологічного благополуччя онкопацієнтів з РМЗ, виділяють наступні



Рис. 2. Теоретична модель взаємозв'язків між аспектами психологічного благополуччя та чинниками впливу на них у онкопацієнтів з РМЗ

індивідуальні характеристики, які можуть сприяти кращій адаптації до раку: оптимізм, самооцінка, відчуття контролю над хворобою та сенсу життя. Крім того, соціальні ресурси, такі як наявність та використання соціальної підтримки, можуть становити ще один важливий фактор впливу на суб'єктивне благополуччя онкопацієнтів. Але зв'язки з суб'єктивним благополуччям були виявлені лише для соціальної підтримки, самооцінки і, в меншій мірі, оптимізму та сенсу життя [32]. Подібні результати отримали і в іншому дослідженні: із високим суб'єктивним благополуччям онкопацієнтів з РМЗ корелювала соціальна підтримка і низький рівень стресу [27]. Повідомляли також про позитивний вплив творчої діяльності на суб'єктивне благополуччя жінок з РМЗ [36]. Натомість, страх перед прогресуванням захворювання, рецидивом, операційними

втручаннями та медичними процедурами обумовлюють зниження суб'єктивного благополуччя онкопацієнтів з РМЗ [11].

Виходячи із викладеного вище матеріалу, нами було побудовано теоретичну модель психологічного благополуччя онкопацієнтів з РМЗ (рис. 2).

Висновки з проведеного дослідження. Психологічне благополуччя є складним та багатовимірним конструктом. В його структурі виділяють чимало аспектів: фізичний, економічний, соціальний, функціональний, емоційний, духовний, суб'єктивний. Як і будь-яке інше важке захворювання, рак молочної залози згубно впливає на психологічне благополуччя індивіда, а отже і на його психологічний стан. Більшість досліджень спрямовані на аналіз конкретних аспектів благополуччя, які можуть змінюватися в контексті онкозахворювання.

Але наразі у науковій літературі бракує робіт, в яких психологічне благополуччя онкопацієнтів розглядається комплексно, з урахуванням всіх аспектів. *По-перше*, це зумовлено відсутністю у дослідників єдиної концепції психологічного благополуччя. Для деяких суб'єктивне благополуччя входить в структуру психологічного, а інші вважають його близьким за змістом, але окремим конструктом. Духовне благополуччя часто ототожнюється з релігійністю, проте в багатьох дослідженнях цей конструкт представлений ширше, і більшою мірою пов'язаний з сенсом життя. *По-друге*, всю множину факторів, які впливають на аспекти психологічного благополуччя, складно охопити в межах одного дослідження. Тому оптимальним варіантом є інтеграція вже наявних даних з теми в єдину теоретичну модель. Розуміння структури психологічного благополуччя онкопацієнтів дозволить точніше підбирати оптимальні методи допомоги для покращення якості життя та психологічного стану жінок з РМЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Каргіна Н.В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2015. № 3. С. 48–55.
2. Aro H., Hänninen V., Paronen O. Social support, life events and psychosomatic symptoms among 14–16-year-old adolescents. *Social science & medicine*. 1989. Vol. 29. Issue 9. P. 1051–1056.
3. Ashing-Giwa K. T., Lim J. W. Exploring the association between functional strain and emotional well-being among a population-based sample of breast cancer survivors. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*. 2010. Vol. 19. Issue 2. P. 150–159.
4. Bargon C. et al. The impact of the COVID-19 pandemic on quality of life, physical and psychosocial wellbeing in breast cancer patients—a prospective, multicenter cohort study. *European Journal of Cancer*. 2020. Vol. 138. P. 17.
5. Bish A. et al. Understanding why women delay in seeking help for breast cancer symptoms. *Journal of psychosomatic research*. 2005. Vol. 58. Issue 4. P. 321–326.
6. Bloom J.R. et al. Sources of support and the physical and mental well-being of young women with breast cancer. *Social science & medicine*. 2001. Vol. 53. Issue 11. P. 1513–1524.
7. Cheng Q. et al. Improving spiritual well-being among cancer patients: implications for clinical care. *Supportive Care in Cancer*. 2019. Vol. 27. Issue 9. P. 3403–3409.
8. Clough-Gorr K. M., Ganz P. A., Silliman R. A. Older breast cancer survivors: factors associated with change in emotional well-being. *Journal of clinical oncology*. 2007. Vol. 25. Issue 11. P. 1334–1340.
9. Diener E. Subjective well-being. The science of well-being. 2009. P. 11–58.
10. Drageset S., Lindstrøm T. C., Underlid K. Coping with breast cancer: between diagnosis and surgery. *Journal of advanced nursing*. 2010. Vol. 66. Issue 1. P. 149–158.
11. Ferrell B.R. et al. Quality of life in breast cancer. *Cancer practice*. 1996. Vol. 4. Issue 6. P. 331–340.
12. Fong A. J. et al. Changes in social support predict emotional well-being in breast cancer survivors. *Psycho-oncology*. 2017. Vol. 26. Issue 5. P. 664–671.
13. Headley J.A., Ownby K.K., John L.D. The effect of seated exercise on fatigue and quality of life in women with advanced breast cancer. *Oncology nursing forum*. 2004. Vol. 31. Issue 5.
14. Helms R.L., O'Hea E.L., Corso M. Body image issues in women with breast cancer. *Psychology, Health and medicine*. 2008. Vol. 13. Issue 3. P. 313–325.
15. Hiratsuka Y. et al. Factors influencing spiritual well-being in terminally ill cancer inpatients in Japan. *Supportive Care in Cancer*. 2021. Vol. 29. Issue 5. P. 2795–2802.
16. Janz N. K. et al. Emotional well-being years post-treatment for breast cancer: prospective, multi-ethnic, and population-based analysis. *Journal of Cancer Survivorship*. 2014. Vol. 8. Issue 1. P. 131–142.
17. Janz N.K. et al. Racial/ethnic differences in quality of life after diagnosis of breast cancer. *Journal of Cancer Survivorship*. 2009. Vol. 3. Issue 4. P. 212–222.
18. Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D. Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*. 2002. Vol. 82. Issue 6. P. 1007.
19. Kim J. et al. The roles of social support and coping strategies in predicting breast cancer patients' emotional well-being: testing mediation and moderation models. *Journal of health psychology*. 2010. Vol. 15. Issue 4. P. 543–552.
20. Kim S. C. et al. Predictors of online health information seeking among women with breast cancer: the role of social support perception and emotional well-being. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2013. Vol. 18. Issue 2. P. 212–232.
21. Kissane D. W. et al. Cognitive-existential group therapy for patients with primary breast cancer—techniques and themes. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*. 1997. Vol. 6. Issue. 1. P. 25–33.
22. Leung K.K., Chiu T.Y., Chen C.Y. The influence of awareness of terminal condition on spiritual well-being in terminal cancer patients. *Journal of pain and symptom management*. 2006. Vol. 31. Issue 5. P. 449–456.
23. Levine E.G., Targ E. Spiritual correlates of functional well-being in women with breast cancer. *Integrative Cancer Therapies*. 2002. Vol. 1. Issue 2. P. 166–174.
24. Lindemalm C., Strang P., Lekander M. Support group for cancer patients. Does it improve their physical and psychological wellbeing? A pilot study. *Supportive Care in Cancer*. 2005. Vol. 13. Issue 8. P. 652–657.
25. Mahar K.K., BrintzenhofeSzoc K., Shields J.J. The impact of changes in employment status on psychosocial well-being: a study of breast cancer survivors. *Journal of psychosocial oncology*. 2008. Vol. 26. Issue 3. P. 1–17.
26. Martins H., Dias Domingues T., Caldeira S. Spiritual well-being in cancer patients undergoing chemotherapy in an outpatient setting: A cross-sectional study. *Journal of Holistic Nursing*. 2020. Vol. 38. Issue 1. P. 68–77.

27. McDonough M. H., Sabiston C. M., Wrosch C. Predicting changes in posttraumatic growth and subjective well-being among breast cancer survivors: the role of social support and stress. *Psycho-Oncology*. 2014. Vol. 23. Issue 1. P. 114–120.
28. Morgan P.D., Gaston-Johansson F., Mock V. Spiritual well-being, religious coping, and the quality of life of African American breast cancer treatment: a pilot study. *ABNF Journal*. 2006. Vol. 17. Issue. 2. P. 73.
29. Moss B. et al. What is psychological wellbeing? URL: <https://www.robertsoncooper.com/blog/what-is-psychological-wellbeing/>.
30. Namkoong K. et al. Expression and reception of treatment information in breast cancer support groups: How health self-efficacy moderates effects on emotional well-being. *Patient education and counseling*. 2010. Vol. 81. P. 41–47.
31. Phillips S.M., McAuley E. Associations between self-reported post-diagnosis physical activity changes, body weight changes, and psychosocial well-being in breast cancer survivors. *Supportive Care in Cancer*. 2015. Vol. 23. Issue 1. P. 159–167.
32. Pinquart M., Fröhlich C. Psychosocial resources and subjective well-being of cancer patients. *Psychology and Health*. 2009. Vol. 24. Issue 4. P. 407–421.
33. Rabow M. W., Knish S. J. Spiritual well-being among outpatients with cancer receiving concurrent oncologic and palliative care. *Supportive Care in Cancer*. 2015. Vol. 23. Issue 4. P. 919–923.
34. Ramírez-Vélez R. et al. Evidence-Based Exercise Recommendations to Improve Mental Wellbeing in Women with Breast Cancer during Active Treatment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Cancers*. 2021. Vol. 13. Issue 2. P. 264.
35. Reker G.T., Peacock E.J. The Life Attitude Profile (LAP): A multidimensional instrument for assessing attitudes toward life. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. 1981. Vol. 13. Issue 3. P. 264.
36. Reynolds F., Lim K. H. Contribution of visual art-making to the subjective well-being of women living with cancer: A qualitative study. *The Arts in Psychotherapy*. 2007. Vol. 34. Issue 1. P. 1–10.
37. Ryff C.D., Keyes C.L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*. 1995. Vol. 69. Issue. 4. P. 719.
38. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. Flow and the foundations of positive psychology. Springer, Dordrecht. 2014. P. 279–298.
39. Sharp L., Carsin A.E., Timmons A. Associations between cancer-related financial stress and strain and psychological well-being among individuals living with cancer. *Psycho-Oncology*. 2013. Vol. 22. Issue 4. P. 745–755.
40. Simon A.E., Wardle J. Socioeconomic disparities in psychosocial wellbeing in cancer patients. *European Journal of Cancer*. 2008. Vol. 44. Issue 4. P. 572–578.
41. So H.Y., Min H.S. Spiritual wellbeing and life attitude of breast cancer patients. *The Korean Journal of Rehabilitation Nursing*. 2006. Vol. 9. Issue 1. P. 5–14.
42. Suh Y.O. Predictors of quality of life in women with breast cancer. *Journal of Korean Academy of Nursing*. 2007. Vol. 37. Issue 4. P. 459–466.
43. Taub C. et al. Rage-associated S100a8/A9 levels associated with circulating proinflammatory cytokines and social well-being in patients with breast cancer over the first 12 months of treatment. *Brain, Behavior, and Immunity*. 2019. Vol. 76. P. 29.
44. Vos J. Meaning and existential givens in the lives of cancer patients: A philosophical perspective on psycho-oncology. *Palliative & supportive care*. 2015. Vol. 13. Issue 4. P. 885–900.
45. Wahyuningsih F.E., Sofro M.A.U., Dwidiyanti M. Spiritual well being of breast cancer patients undergoing chemotherapy through Mindfulness Based Spiritual. *Media Keperawatan Indonesia*. 2019. Vol. 2. Issue 3. P. 83–89.
46. Wingard J. R. et al. Health, functional status, and employment of adult survivors of bone marrow transplantation. *Annals of internal medicine*. 1991. Vol. 114. Issue 2. P. 113–118.
47. Wrosch C., Sabiston C.M. Goal adjustment, physical and sedentary activity, and well-being and health among breast cancer survivors. *Psycho-oncology*. 2013. Vol. 22. Issue 3. P. 581–589.
48. Yalom I.D. Existential psychotherapy. Hachette UK. 2020.
49. Yeung N.C.Y. et al. Difficulties in identifying and describing feelings, social constraints, affect, and functional well-being among Chinese breast cancer patients: A mediation model. *European Journal of Oncology Nursing*. 2020. Vol. 47. P. 101760.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РІВНІВ СХИЛЬНОСТІ ДО СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА НАПРУЖЕНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ У ПІЗНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

EMPIRICAL STUDY OF RELATIONSHIP BETWEEN LEVEL OF DISPOSITION TOWARDS SUICIDAL BEHAVIOR AND TENSION OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN LATE YOUTH

У процесі нашого дослідження ми виявили наступні особливості зв'язку високого і низького рівнів схильності до суїциду з показниками напруженості психологічних захистів в пізньому юнацькому віці. На основі методики «Індекс життєвого стилю» ми не виявили статистично значущих відмінностей між наступними рядами даних: за шкалою «витіснення» – між низьким і високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «компенсація» – між низьким і високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «заміщення» – між низьким і високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «реактивне утворення» – між низьким і високим рівнями схильності до суїциду. На основі методики «Індекс життєвого стилю» ми отримали статистично значущі відмінності між наступними рядами даних: за шкалою «заперечення» – між низьким і високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «регресія» – між низьким і високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «проекція» – між низьким і високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «інтелектуалізація» – між низьким і високим рівнями схильності до суїциду. Під час переходу від низького до високого рівня схильності до суїциду за шкалами «заперечення» і «інтелектуалізація» на статистично значущому рівні знижується напруженість психологічних захистів. Напряму зміни напруженості психологічного захисту за шкалою «заперечення» властива така тенденція: чим нижче рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим імовірніше використання ними на високому рівні психологічного захисту «заперечення». Напряму зміни напруженості психологічного захисту за шкалою «інтелектуалізація» властива така тенденція: чим нижче рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим імовірніше використання ними на високому рівні психологічного захисту «інтелектуалізація». Під час переходу від низького до високого рівня схильності до суїциду за шкалами «регресія» і «проекція» на статистично значущому рівні підвищується напруженість психологічних захистів. Напряму зміни напруженості психологічного захисту за шкалою «регресія» властива наступна тенденція: чим вище рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим імовірніше використання ними на середньому і високому рівні психологічного захисту «регресія». Напряму зміни напруженості психологічного захисту за шкалою «проекція» властива така тенденція: чим вище рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим імовірніше використання ними на високому рівні психологічного захисту «проекція».

Ключові слова: суїцидальна поведінка, механізми психологічного захисту, напруженість

захисних механізмів, пізній юнацький вік, призовники в українську армію.

During our research, we identified the following features of the relationship between high and low levels of suicidal tendencies with indicators of the tension of psychological defenses in late youth. Based on the methodology "Index of life style", we did not find statistically significant differences between the following series of data: on the scale of "displacement" – between low and high levels of suicidal tendencies; on the scale of "compensation" – between low and high levels of suicidal tendencies; on the scale of "substitution" – between low and high levels of suicidal tendencies; on the scale of "reactive entity" – between low and high levels of suicidal tendencies. Based on the methodology "Index of life style", we obtained statistically significant differences between the following series of data: on the scale of "denial" – between low and high levels of suicidal tendencies; on the "regression" scale – between low and high levels of suicidal tendencies; on the "projection" scale – between low and high levels of suicidal tendencies; on the scale of "intellectualization" – between low and high levels of suicidal tendencies. In the transition from low to high levels of disposition to suicide behavior on the scales of "denial" and "intellectualization" at a statistically significant level, the tension of psychological defenses decreases. The direction of the change in the intensity of psychological defense on the scale of "denial" is characterized by the following tendency: the lower the level of suicidal tendencies among conscripts, the more likely they are to use "denial" at a high level of psychological defense. The direction of the change in the intensity of psychological defense on the scale of "intellectualization" is characterized by the following tendency: the lower the level of suicidal tendencies among conscripts, the more likely they are to use "intellectualization" at a high level of psychological defense. With the transition from low to high levels of suicidal tendencies on the scales "regression" and "projection" at a statistically significant level, the intensity of psychological defenses increases. The direction of change in the intensity of psychological defense on the "regression" scale is characterized by the following tendency: the higher the level of suicidal tendency among conscripts, the more likely they are to use "regression" at the medium and high levels of psychological defense. The direction of change in the intensity of psychological defense on the scale of "projection" is characterized by the following tendency: the higher the level of suicidal tendencies among conscripts, the more likely they are to use "projection" at a high level of psychological defense.

Key words: suicidal behavior, mechanisms of psychological defense, tension of defense mechanisms, late youth, conscripts in the Ukrainian army.

УДК 159.9.072
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.15>

Ніколаенко С.О.

к. психол. н.,
доцент кафедри психології
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

Терещеня І.О.

магістр психології
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

У зв'язку з необхідністю виконання військового обов'язку, що встановлюється з метою підготовки громадян України до захисту своєї держави, двічі на рік проводиться набір на строкову військову службу, в рамках якої в армію здійснюється призов тисяч українців призовного віку від 20 до 27 років (або з 18 років за згодою призовника). Саме на цей вік припадає віковий фактор суїцидального ризику молоді, що пов'язано з високими вимогами до адаптаційних механізмів особистості, особливо до умов військової служби.

Сучасна суїцидологія має психологічний, медичний та психодіагностичний складники, які дозволяють проводити аналіз проблеми суїцидів на медико-психологічному рівні. Однак проблема суїцидів як у світовій, так і у вітчизняній практиці, на жаль, ще далека від свого вирішення. Тому вона вимагає подальшого вивчення, постійної систематизації та узагальнення даних з урахуванням конкретних соціально-економічних, регіональних, культурно-історичних і медико-психологічних умов.

Що стосується психологічних захистів, то одних людей психологічний захист не обезпечує навіть від того, від чого треба було б захистити, а інших захищає настільки міцно, що в їх психіку не входить навіть важлива для адекватного реагування інформація. Тому також необхідно продовжити дослідження, з одного боку, адекватних психологічних захистів, які виконують профілактичні і адаптивні функції в кризових ситуаціях, а з іншого – патологічних психологічних захистів, які виконують неадаптивні функції в кризових ситуаціях.

Суттєвий внесок у дослідження сутності суїцидальної поведінки, класифікації та причин самогубств, факторів суїцидального ризику внесли такі дослідники, як Т. Браун, Е. Дюркгейм, М. Фарбер, В. Тихоненко, А. Амбрумова та інші. Психологічне супроводження службово-бойової діяльності військових підрозділів України в екстремальних умовах досліджували О.О. Андреев, В.М. Дзюба, Ю.Б. Ірхін, С.П. Потеряйко. Психологічні особливості суїцидальної поведінки військовослужбовців та її профілактику вивчали А.В. Боенко, І.В. Клименко, О.С. Колесніченко, П.А. Корчемный, В.О. Криволапчук, С.В. Кушнар'ов Я.В. Мацегора, І.І. Приходько та інші.

Фундаментальний внесок у дослідження психологічного захисту зробили дослідження

З. Фрейда, А. Фрейд, Л.І. Вассермана, Г. Келлермана, Р. Лазаруса, Р. Плутчика та ін. Генезис, функціонування, діагностику механізмів психологічного захисту вивчали Л.Р. Гребенніков, Р.А. Зачепиский, Р.Р. Набіулліна, Е.С. Романова, І.В. Тухтарова та ін.

Мета дослідження полягала у вивченні взаємозв'язку рівнів схильності до суїцидальної поведінки та проявів напруженості психологічних захистів у пізньому юнацькому віці (на матеріалі призовників в українську армію).

Як психодіагностичний інструментарій нашого дослідження використано методику М.В. Горської «Рівень схильності до суїцидальної поведінки» [1, с. 44–52], методику Р. Плутчика та Г. Келлермана для діагностики механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю (LSI)» [2, с. 79–91], а також методи математичної обробки та аналізу емпіричних даних у психології [3].

До процедури опитування було залучено 71 призовників віком від 18 до 24 років. Для подальшого порівняльного аналізу було відібрано результати психодіагностики призовників, які за методикою М.В. Горської «Рівень схильності до суїцидальної поведінки» проявили, з одного боку, найменшу схильність (45%), а з іншого боку – найбільшу схильність (11%) до суїцидальної поведінки. Враховуючі те, що уся інформація з психодіагностики призовників в українську армію є конфіденційною, у цій роботі не буде надано місто проведення дослідження, назви військ та прізвищ призовників.

Обґрунтуємо вибір методики «Рівень схильності до суїцидальної поведінки» як критеріальної для подальшого аналізу взаємозв'язку схильності до суїцидальної поведінки та напруженості психологічних захистів у пізньому юнацькому віці (на матеріалі призовників в українську армію).

Методика М.В. Горської «Рівень схильності до суїцидальної поведінки» складається з 40 питань, на які досліджуваним пропонується відповісти: «твердження підходить», «не зовсім підходить», «зовсім не підходить». Під час інтерпретації результатів за цією методикою використовуються чотири шкали: 1) шкала «тривожності» (визначає рівень здатності індивіда до відчуття тривоги); 2) шкала «фрустрації» (виявляє ступінь розчарування, яке виникає через реальні або уявні перешкоди, що зава-

Таблиця 1

Середні значення показників за шкалами методики М.В. Горської «Рівень схильності до суїцидальної поведінки»

Рівень схильності до суїциду	Шкали методики				
	Тривожність	Фрустрація	Агресія	Ригідність	Загальна
Низький	5,3	3,5	7,4	7,4	23,6
Високий	15,0	11,8	10,5	15,0	52,3

жають досягненню мети); 3) шкала «агресії» (виявляє підвищену психологічну активність, прагнення до лідерства через застосування сили до інших людей); 4) шкала «ригідності» (виявляє ускладнення у зміні визначеної суб'єктом діяльності за умов, що така перебудова справді потрібна); 5) шкала «загальна» (визначає загальний показник схильності до суїцидальної поведінки на основі підсумування всіх балів за чотирма шкалами на певному рівні схильності до суїцидальної поведінки).

Переходимо до аналізу показників, які відображено в табл. 1. За U-критерієм Манна-Уїтні [3, с. 49–55] на 0,05 рівні значущості ми отримали такі статистично значущі відмінності між наступними рядами даних: 1) за шкалою «Тривожність» – між високим та низьким рівнями схильності до суїцидальної поведінки (H_1); 2) за шкалою «Фрустрація» – між високим та низьким рівнями схильності до суїцидальної поведінки (H_1); 3) за шкалою «Агресія» – між високим та низьким рівнями схильності до суїцидальної поведінки (H_1); 4) за шкалою «Ригідність» – між високим та низьким рівнями схильності до суїцидальної поведінки (H_1); 5) за шкалою «Загальна» – між високим та низьким рівнями схильності до суїцидальної поведінки (H_1).

Таким чином, наведені вище показники дають нам підставу використовувати методику М.В. Горської «Рівень схильності до суїцидальної поведінки» як критеріальної для подальшого аналізу взаємозв'язку різних рівнів схильності до суїцидальної поведінки та проявів напруженості психологічних захистів у пізньому юнацькому віці.

Розглянемо методику Р. Плутчика та Г. Келермана для діагностики механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю (LSI)», яка призначена для діагностики механізмів психологічного захисту «Я» і включає 97 тверджень, що вимагають відповіді за типом «вірно» – «невірно». За результатами діагностики вимірюється ступень напру-

женості восьми видів захисних механізмів: «заперечення» (А), «витіснення» (В), «регресії» (С), «компенсації» (D), «проекції» (Е), «заміщення» (F), «інтелектуалізації» (G), «реактивного утворення» (H). Кожному з цих захисних механізмів відповідають від 10 до 14 тверджень, які описують особистісні реакції людини, що виникають в різних ситуаціях. На основі відповідей будується профіль напруженості захисної структури обстежуваного.

За допомогою опитувальника Р. Плутчика та Г. Келермана можна досліджувати рівень напруженості кожного із восьми основних психологічних захистів, вивчати ієрархію системи психологічного захисту, а також оцінювати загальну напруженість всіх вимірюваних захистів. За допомогою цієї методики можна й підраховувати найбільш високий індекс напруженості кожного із захистів у респондентів однорідної групи, визначити наявність або відсутність кореляції між напруженістю окремих захистів, а також порівняти ці показники з показниками іншої незалежної групи.

Переходимо до аналізу взаємозв'язку високого та низького рівнів схильності до суїциду з проявами напруженості психологічних захистів у пізньому юнацькому віці (табл. 2).

Розглянемо особливості зв'язку високого та низького рівнів схильності до суїциду з показниками напруженості психологічних захистів у пізньому юнацькому віці, які наведено в табл. 2.

За U-критерієм Манна-Уїтні на 0,05 рівні значущості ми не отримали статистично значущих відмінностей між наступними рядами даних: 1) за шкалою «витіснення» (В) – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду (H_0); 2) за шкалою «компенсація» (D) – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду (H_0); 3) за шкалою «заміщення» (F) – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду (H_0); 4) за шкалою «реактивне утворення» (H) – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду (H_0).

Таблиця 2

Взаємозв'язок рівнів схильності до суїциду та показників напруженості психологічних захистів у пізньому юнацькому віці

Рівні схильності до суїциду	Показники напруженості психологічних захистів за шкалами методики «Індекс життєвого стилю»							
	А	В	С	D	Е	F	G	H
Низький рівень схильності до суїциду	73%	50%	25%	39%	64%	37%	80%	39%
	В	С	H	С	С	С	В	С
Напрямок змін напруженості психологічних захистів	↑	=	↓	=	↓	=	↓	=
Високий рівень схильності до суїциду	С	С	С	С	В	С	С	В
	42%	63%	62%	44%	88%	50%	52%	54%
Гіпотези про статистичну достовірність відмінностей за U-критерієм Манна-Уїтні	H_1	H_0	H_1	H_0	H_1	H_0	H_1	H_0

Наведені вище показники свідчать про наступне: під час порівняння низького та високого рівнів схильності до суїциду за методикою «Рівень схильності до суїцидальної поведінки» відсутні статистично значущі відмінності у напруженості психологічних захистів за такими шкалами методики «Індекс життєвого стилю», як «витіснення», «компенсація», «заміщення» та «реактивне утворення». При цьому, як видно з табл. 2, психологічні захисти «витіснення», «компенсація», «заміщення» знаходяться на середньому рівні напруженості, а психологічний захист «реактивне утворення» – на високому.

За U-критерієм Манна-Уїтні на 0,05 рівні значущості ми отримали статистично значущі відмінності між наступними рядами даних: 1) за шкалою «заперечення» (A) – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду (H_1); 2) за шкалою «регресія» (C) – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду (H_1); 3) за шкалою «проекція» (E) – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду (H_1); 4) за шкалою «інтелектуалізація» (G) – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду (H_1).

Розглянемо напрями змін напруженості психологічних захистів, для тих випадків, коли ми отримали статистично значущі відмінності за вказаними вище шкалами «заперечення», «регресія», «проекція», «інтелектуалізація».

По-перше, при переході від низького до високого рівня схильності до суїциду за U-критерієм Манна-Уїтні на 0,05 рівні значущості за шкалами «заперечення» (A) та «інтелектуалізація» (G) знижується напруженість психологічних захистів (табл. 2).

По-друге, під час переходу від низького до високого рівня схильності до суїциду за U-критерієм Манна-Уїтні на 0,05 рівні значущості за шкалами «регресія» (C) та «проекція» (E) підвищується напруженість психологічних захистів (табл. 2).

Згідно з табл. 2 проведемо якісний аналіз напрямів змін напруженості психологічних захистів за шкалами «заперечення», «інтелектуалізація», «регресія», «проекція» методики Р. Плутчика та Г. Келермана «Індекс життєвого стилю».

Відносно напрями змін напруженості такого психологічного захисту, як «заперечення» (A), отримано наступні результати.

З одного боку, 42% напруженості за шкалою психологічного захисту «заперечення» проявили призовники з високим рівнем схильності до суїцидальної поведінки, що вказує на рівень прояву заперечення нижче середнього. Це свідчить про те, що особистість часто не заперечує деякі обставини, що викликають тривогу або будь-який внутрішній імпульс. В результаті цього індивід не має можливості безболісно

виражати відчуття прийняття зовнішнього світу та себе самого. При цьому інформація, яка турбує і може привести до конфлікту, сприймається часто дуже сильно та гостро.

З іншого боку, 73% напруженості за шкалою психологічного захисту «заперечення» проявили призовники з низьким рівнем схильності до суїцидальної поведінки, що вказує на високий рівень прояву цього психологічного захисту. Це свідчить про те, що особистість заперечує деякі зовнішні обставини або внутрішні імпульси, що викликають тривогу. Зазвичай дія цього механізму проявляються в запереченні тих аспектів зовнішньої реальності, які, будучи очевидними для оточуючих, не визнаються самою особистістю. Іншими словами, інформація, яка турбує і може привести до конфлікту, не сприймається. Мається на увазі конфлікт, що виникає у разі прояву мотивів, які суперечать основним настановам особистості. Це також може бути інформація, яка загрожує її самозбереженню, самоповазі або соціальному престижу.

Отже, за результатами дослідження напрями змін напруженості психологічних захистів за шкалою «заперечення» (A) власлива така тенденція: чим нижче рівень схильності до суїцидальної поведінки у призовників, тим вірогідніше використання на високому рівні психологічного захисту «заперечення».

Відносно напрями змін напруженості за шкалою такого психологічного захисту, як «інтелектуалізація» (G), отримано наступні результати.

З одного боку, 80% напруженості психологічного захисту за шкалою «інтелектуалізації» проявили призовники з низьким рівнем схильності до суїцидальної поведінки. Це вказує на високий рівень прояву психологічного захисту за шкалою «інтелектуалізації», який проявляється в заснованому на фактах надмірно «розумовому» способі подолання конфліктної або фрустраційної ситуації без афективних переживань. Іншими словами, особистість присікає переживання, які можуть бути викликані неприємною або суб'єктивно неприйнятною ситуацією за допомогою логічних установок і маніпуляцій навіть за наявності переконливих доказів на користь протилежного. Так, опинившись в ситуації конфлікту, людина захищає себе від його негативної дії шляхом зниження значущості для себе та інших причин, що викликають цей конфлікт або психотравмуючу ситуацію.

З іншого боку, 52% напруженості психологічного захисту за шкалою «інтелектуалізація» проявили призовники з високим рівнем схильності до суїцидальної поведінки. Це вказує на середній рівень прояву психологічного захисту за шкалою «інтелектуалізація», який свідчить про те, що особистість використовує цей психологічний захист на середньому

рівні, а в окремих випадках і на низькому рівні. Це може призводити до труднощів у подоланні конфліктної або фрустраційної ситуації без афективних переживань.

Отже, за результатами дослідження, напряму змін напруженості психологічних захистів за шкалою «інтелектуалізація» (G) властива така тенденція: чим нижче рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим вірогідніше використання на високому рівні психологічного захисту «інтелектуалізація».

Відносно напряму змін напруженості за шкалою такого психологічного захисту, як «регресія» (C), отримано наступні результати.

З одного боку, 62% напруженості психологічного захисту за шкалою «регресії» проявили призовники з високим рівнем схильності до суїцидальної поведінки. Це вказує на рівень прояву регресії вище середнього, який свідчить про те, що особистість у своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідо.

За цієї форми психологічного захисту особистість піддається дії фруструючих факторів, замінює собою рішення суб'єктивно більш складних завдань на відносно більш прості і доступні у сформованих ситуаціях.

Використання більш простих і звичних поведінкових стереотипів суттєво збіднює загальний (потенційно можливий) арсенал вирішення конфліктних ситуацій. При цьому особистості притаманна слабхарактерність, відсутність глибоких інтересів, піддатливість впливу оточуючих, сугестивність, невміння доводити до кінця розпочату справу, легка зміна настрою, плаксивість.

З іншого боку, 25% напруженості психологічного захисту за шкалою «регресії» проявили призовники з низьким рівнем схильності до суїцидальної поведінки. Це вказує на низький рівень прояву психологічного захисту «регресія», який свідчить про те, що особистість у своїх поведінкових реакціях не прагне використовувати цей психологічний захист та уникати тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідо.

Отже, за результатами дослідження напряму змін напруженості психологічних захистів за шкалою «регресія» (C) властива така тенденція: чим вище рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим вірогідніше використання на середньому та високому рівні психологічного захисту «регресія».

Відносно напряму змін напруженості за шкалою такого психологічного захисту, як «проекція» (E), отримано наступні результати.

З одного боку, 88% напруженості психологічного захисту за шкалою «проекція» проявили призовники з високим рівнем схильності до суїцидальної поведінки. Це вказує на високий рівень прояву проекції, який свідчить про те, що

неусвідомлювані і неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям і, таким чином, стають ніби вторинними. На високому рівні прояву психологічного захисту проекції можливі девіації поведінки: поведінка може детермінуватися надцінними або маячними ідеями ревності, несправедливості, переслідування, власної ущербності або грандіозності. Визначається висока чуттєвість до критики та зауваження. Особистість характеризується гордістю, самолюбством, егоїзмом, злопам'ятністю, мстивістю, уразливістю, вразливістю, зарозумілістю, честолюбством, підозрілістю, ревнивістю, ворожістю, упертістю, непоступливістю, нетерпимістю до заперечень.

З іншого боку, 64% напруженості психологічного захисту за шкалою «проекція» проявили призовники з низьким рівнем схильності до суїцидальної поведінки. Це вказує на вище середнього рівень прояву психологічного захисту «проекції», який свідчить про те, що особистість на рівні норми використовує цей психологічний захист, але в окремих випадках також може використовувати проекцію на високому рівні.

Отже, за результатами дослідження напряму змін напруженості психологічних захистів за шкалою «проекція» (E) властива така тенденція: чим вище рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим вірогідніше використання на високому рівні психологічного захисту «проекція».

На підставі нашого дослідження ми виявили такі особливості зв'язку високого та низького рівнів схильності до суїциду з показниками напруженості психологічних захистів у пізньому юнацькому віці у призовників в українську армію.

1. Під час порівняння низького та високого рівнів схильності до суїциду за методикою «Рівень схильності до суїцидальної поведінки» відсутні статистично значущі відмінності у напруженості психологічних захистів за такими шкалами методики «Індекс життєвого стилю», як «витіснення», «компенсація», «заміщення» та «реактивне утворення». При цьому психологічні захисти «витіснення», «компенсація», «заміщення» знаходяться на середньому рівні напруженості, а психологічний захист «реактивне утворення» – на високому.

2. За методикою «Індекс життєвого стилю» ми отримали статистично значущі відмінності між наступними рядами даних: за шкалою «заперечення» – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «регресія» – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «проекція» – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду; за шкалою «інтелектуалізація» – між низьким та високим рівнями схильності до суїциду.

3. Під час переходу від низького до високого рівня схильності до суїциду за шкалами «заперечення» та «інтелектуалізація» на статистично значущому рівні знижується напруженість психологічних захистів. Напряму змін напруженості психологічних захистів за шкалою «заперечення» властива така тенденція: чим нижче рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим вірогідніше використання на високому рівні психологічного захисту «заперечення». Напряму змін напруженості психологічних захистів за шкалою «інтелектуалізація» властива така тенденція: чим нижче рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим вірогідніше використання на високому рівні психологічного захисту «інтелектуалізація».

4. Під час переходу від низького до високого рівня схильності до суїциду за шкалами «регресія» та «проекція» на статистично значущому рівні підвищується напруженість психологічних захистів. Напряму змін напруженості психологічних захистів за шкалою «регресія» властива наступна тенденція: чим вище рівень

схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим вірогідніше використання на середньому та високому рівні психологічного захисту «регресія». Напряму змін напруженості психологічних захистів за шкалою «проекція» властива така тенденція: чим вище рівень схильності суїцидальної поведінки у призовників, тим вірогідніше використання на високому рівні психологічного захисту «проекція».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горская М.В. Диагностика суицидального поведения подростка. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2008. № 1. С. 44–52.
2. Методика для диагностики механизмов психологической защиты (Индекс Жизненного Стиля – LSI). Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. *Механизмы психологической защиты и совладения со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция)* : учебное пособие. Казань : Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. С. 79–91.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб : ООО «Речь», 2000. 350 с.

ВІКОВІ ТА ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ У ДІТЕЙ

AGE AND GENDER FEATURES EXPERIENCE OF FEAR IN CHILDREN

У статті розглядається проблема страху у дітей молодшого шкільного віку. Проаналізовано, що проблема страху досить детально досліджена на психофізіологічному, соціально-психологічному та соціально-філософському рівні. У різних психологічних теоріях емоцій розглянуто різні визначення стану страху, а також віднесення цього феномена до різних класів емоційних явищ. Зазвичай страх розглядають як почуття, емоцію, афект, стрес, фобію, як мотивацію, емоційний стан, емоційний процес. У статті поняття «страх» розглянуто як комплексне утворення, що включає фізіологічні, поведінкові та когнітивні прояви і може бути визначене як негативний емоційний стан, який пов'язаний із відображенням у свідомості конкретної загрози для життя та благополуччя індивіда та проявляється в очікуванні і передбаченні небезпеки. Розглянуто специфічні шкільні страхи учнів початкової школи. Зауважено, що для молодшого школяра страхи, що виникають у провідній діяльності та пов'язані з нею, здатні найбільш негативно позначитися на розвитку дитини, блокуючи як її актуальний, так і найближчий розвиток. У статті проаналізовано особливості прояву страхів у дітей молодшого шкільного віку з урахуванням вікових і гендерних відмінностей. Зауважено, що основними страхами молодших школярів є: страхи самовираження, страхи не відповідати очікуванням інших, страхи, що виникають під час спілкування з учителем, страхи ситуацій перевірки знань.

З'ясовано, що у молодшому шкільному віці, коли навчальна діяльність стає провідною, шкільні об'єктні страхи переживаються як найбільш гострі, а викликані ними негативні наслідки є найбільш шкідливими для розвитку дитини. Поширеність шкільних страхів як психологічної проблеми досить велика в порівнянні з іншими психологічними порушеннями у дітей. Завданням психолога є попередження виникнення страхів, які з'являються впродовж шкільного навчання. Це особливо важливо в молодшому шкільному віці, коли формується особистість, зростають можливості емоційно-вольової регуляції діяльності.

Ключові слова: емоції, страхи, фобії, тривога, стрес, страх, молодший шкільний вік.

The article considers the problem of fear in children of primary school age. It is analyzed that the problem of fear is studied in detail at the psychophysiological, socio-psychological and socio-philosophical level. Different psychological theories of emotions consider different definitions of fear, as well as the attribution of this phenomenon to different classes of emotional phenomena. As a rule, fear is considered as feelings, emotion, affect, stress, phobia, as motivation, emotional state, emotional process. The article considers the concept of fear as a complex formation that includes physiological, behavioral and cognitive manifestations and can be defined as a negative emotional state, which is associated with the reflection in the mind of a specific threat to life and well-being and manifests itself in anticipation and anticipation of danger. The specific school fears of primary school students are considered. It is noted that for the younger student, the fears that arise in the leading activities and related to it, can have the most negative impact on the development of the child, blocking both its current and immediate development. The article analyzes the features of the manifestation of fears in children of primary school age, taking into account age and gender differences. It is noted that the main fears of junior high school students are: fears of self-expression, fears of not meeting the expectations of others, fears that arise when communicating with the teacher, fears of testing situations.

It's been found that in the early school years, when learning becomes the leading one, school object fears are experienced as the most acute, and the negative consequences cad by them are the most harmful for the child's development. The prevalence of school fears as a psychological problem is quite high compared to other psychological disorders in children. The task is to prevent the fears that occur during schooling. This is particularly necessary in the early school years, when the personality is formed, the possibilities of emotional and volitional regulation of action increase.

Key words: emotions, fears, phobias, anxiety, stress, fear, primary school age.

УДК 159.922.736.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.16>

Руденко А.І.

к.психол.н.,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний
університет

Грабовець С.Р.

магістрантка кафедри психології
та педагогіки
Хмельницький національний
університет

Дослідження проблеми страху сьогодні стає однією із важливих тем сучасної психології та потребує детального розгляду науковцями. На цей час не існує єдиної концепції, здатної ефективно виводити людини з простору страхів.

Аналіз наукових досліджень з означеної тематики засвідчує, що проблему чинників виникнення страхів і фобій досить детально розглянуто на психофізіологічному, соціально-психологічному та соціально-філософському рівнях. Чималу частину досліджень присвячено саме дитячим страхам (Л. Божович, М. Буянов, В. Гарбузов, Н. Жуковська, А. Захаров, Д. Ісаєва, В. Кислівська, І. Кон, Є. Новікова, Б. Кочубей, В. Петруньок, А. Співа-

ковська, Л. Таран, Н. Толстих та інші), а також страху як психопатологічному явищу (О. Ранк, С. Ушаков, З. Фрейд, І. Мясичев, Б. Карвасарський та інші).

Поширеність шкільних страхів як психологічної проблеми досить велика порівняно з іншими психологічними порушеннями у дітей. За оцінками дослідників, випадки шкільних страхів складають більше 68% від числа випадків, якими займаються психологи. Дослідником А.І. Захаровим на підставі спостережень встановлено, що у молодшому шкільному віці, якщо і виникає страх, то частіше за все – це страх не відповідати соціальним вимогам найближчого оточення: у школі, серед однолітків, у родині. Це проявляється в страхах зробити

щось не так, як прийнято, бути не тим, кого поважають. За даними досліджень, першокласники відчувають шкільні страхи в перші два тижні навчання в школі. Тут присутні здебільшого режимні страхи (діти бояться проспати, спізнитися), а також просторові страхи (не знайти свій клас, заблукати). Особливо сильно помітно страх приміщень у першокласників зі шкіл із предметним навчанням, де діти змушені переходити із кабінету в кабінет.

Завданням школи будь-якого рівня є уникнення стресових ситуацій, що спричиняють страх, підготовка соціально свідомої, всебічно розвинутої особистості, яка здатна до самовираження у різних видах діяльності. Однією з умов вирішення цього завдання є попередження виникнення страхів, які з'являються впродовж шкільного навчання. Це особливо важливо в молодшому шкільному віці, коли формується особистість, зростають можливості емоційно-вольової регуляції діяльності. Тому проблема визначення психологічних причин виникнення та подолання страхів саме у молодшому шкільному віці є сьогодні вельми актуальною та вимагає ґрунтовного дослідження.

У різних психологічних теоріях емоцій сьогодні можна зустріти як різні визначення стану страху, так і віднесення цього феномена до різних класів емоційних явищ. Страх розглядають як почуття, емоцію, афект, стрес, фобію, як мотивацію, емоційний стан, емоційний процес. Швейцарський психолог, лікар Е. Клапаред, відносячи страх до почуттів, акцентував на його предметному характері та функції регуляції поведінки. Тобто страх включає в себе як родові характеристики почуття – предметність, історичний характер, соціалізованість та інші, так і видову специфічність, що виражається в сприйнятті ситуації як загрожуючої.

Дослідник П. Якобсон [11] виділив моральні, естетичні, інтелектуальні та праксичні почуття, відносив страх до останньої групи, наголошуючи на тому, що страх тісно пов'язаний із діяльністю та представляє собою деякий аспект відображення в свідомості людиною її власних дій. Своєю чергою Р. Елліс [2] ототожнює страх зі стресом, що не повністю відображає сутність стану страху. Стрес – це більше процес, на різних етапах якого, звичайно ж, є можливим виникнення стану страху. Подібне ототожнення швидше за все пов'язано з тими деструктивними наслідками для особистості та організму, які може принести як часте або сильне переживання страху, так і отримане в результаті стресу або навіть дистресу.

У дослідженнях І. Васильєва, В. Поплужного і О. Тихомірова страх трактується як усвідомлення небезпеки. Однак усвідомлення – функція свідомості, тобто прерогатива людини, а наявність стану страху визнається також

у вищих приматів, що в своїх роботах неодноразово відзначали В. Вілюнас, Є. Хомська і Н. Батова.

Розглянемо переживання страху серед дівчат та хлопців у молодшому шкільному віці. Відповідно до класифікації Д.Б. Ельконіна, молодший шкільний вік охоплює період від 6 до 10–11 років, що відповідають часу навчання дітей у початковій школі.

У роботах В. Лебединського, О. Микільської, М. Ліблінг виникнення і розвиток стану страху в дитячому віці відбувається за взаємодії періодів емоційної сензитивності у розвитку дитини і тих міжособистісних відносин, які складаються у нього в цей період, а так само тих подій, які відбуваються з ним. Сюди ж можна віднести низку факторів, виділених Б. Кочубеєм. Насамперед це суперечливі неадекватні вимоги до дитини із різних джерел (або навіть з одного джерела); часте висування негативних вимог, які ставлять дитину в принижене, залежне становище; завищені вимоги до дитини; негнучка, догматична система навчання і виховання, не враховує власну активність дитини, її здібності, інтереси та схильності. Знову ж таки, в дослідженнях не відображено факт того, які міжособистісні відносини можуть бути об'єктом, що викликають страх у дитини, які саме аспекти та види відносин можуть викликати найбільш сильний страх.

У молодшому шкільному віці у дітей вже з'являються судження про власну соціальну значущість – соціальна самооцінка, яка складається завдяки розвитку самосвідомості і рефлексії. На самооцінку дитини впливають батьки, однолітки і суспільство загалом, хоча головним авторитетом для молодшого школяра є, звичайно, вчитель. Міжособистісні взаємини учнів початкової школи та їх самооцінки опосередковані впливом учителя, в поле зору якого подається переважно рольова поведінка, успішність і дисципліна дітей, хоча на наш погляд фігура вчителя як об'єкта страху дітей досліджена ще явно недостатньо.

У своїй роботі Н. Морянова [5] серед чинників, що несуть найбільше навантаження в зростанні шкільної тривожності і страхів молодших школярів, відзначала такі: загальна тривожність у школі, фрустрація потреби в досягненнях, особистість учителя. Аналізуючи літературу, можна виділити основні чинники, які беруть участь у виникненні та розвитку страхів у дітей: родина, вчитель, інші значущі дорослі, однокласники, система навчання і виховання, організація навчальної діяльності та шкільного простору та інші.

У вивченій нами літературі страхи дітей молодшого шкільного віку не описуються як самостійне явище. Найчастіше вони включаються в розгляд якогось питання як один з аспектів. К. Александровська розглядала

дитячі страхи у зв'язку з особистісними особливостями в нормі і при приграничних розладах; Л. Баданіна згадувала дитячі страхи щодо співвідношення психологічних і нейропсихологічних корелятив емоційної нестійкості; Г. Бреслав аналізував страх у низці емоційних особливостей формування особистості в дитинстві, В. Якунін [12] розглядав зв'язок психічних станів і властивостей особистості. Дослідники Т. Неболюбова та І. Грішпун вивчали невротичні страхи і можливості їх корекції у дітей, Н. Морянова [5] і О. Павлюк пов'язували розгляд страхів з навчально-пізнавальною мотивацією. В. Каган [4] розглядав страх як чинник, що впливає на успішність адаптації. Аналізуючи літературу, ми дійшли висновку, що під час розгляду страхів дітей молодшого шкільного віку описуються здебільшого страхи першокласників, що загалом не відбиває специфіки власне страхів дітей молодшого шкільного віку, що охоплює період від 6–7 років до 10–11.

Отже, розглянемо специфічні шкільні страхи учнів початкової школи. На наш погляд, для молодшого школяра страхи, що виникають у провідній діяльності та пов'язані з нею, здатні найбільш негативно позначитися на розвитку дитини, блокуючи як її актуальний, так і найбільшчий розвиток.

З початком навчання дитини в школі ймовірність виникнення шкільних страхів насамперед може бути пов'язана із психотравмуючим характером самої системи навчання: переповнені класи (по 30–35 чоловік), обмеження рухової активності дитини, зміна звичного режиму дня, зміна обов'язків і соціального статусу дитини, вплив педагога та інші.

У разі дії на дитину розглянутих вище чинників (не тільки в несприятливому ключі, а й просто як нових змінних, що впливають на розвиток), можливе виникнення шкільних страхів. Дія відразу безлічі факторів може привести до того, що у дитини складеться комплекс страхів, або його страхи будуть настільки сильними, що позначатимуться на результативності провідної діяльності.

Найчастіше в психологічній літературі розгляд шкільних страхів йде спільно з аналізом шкільних «неврозів», психогенної шкільної дезадаптації, неуспіху в міжособистісних відносинах тощо.

В. Каган [4] зазначав, що шкільні «неврози» в цьому контексті найчастіше розуміються не у вузькому медичному сенсі, а як неадекватний спосіб реагування дитини на ті чи інші труднощі у шкільному житті. У вузькому сенсі шкільні неврози розуміються як особливий випадок неврозу страху, пов'язаного або з острахом розлуки з матір'ю (фобія школи), або із побоюваннями труднощів у навчанні (шкільний страх).

Серед страхів, найбільш характерних для шкільних неврозів, є страх не відповідати вимогам і не виправдати очікування оточуючих. В учнів, що зазнають подібних страхів, часто спостерігається страх школи як своєрідного різновиду сверхціннісних страхів, причиною яких можуть бути боязнь покарання за порушення дисципліни в школі, страх суворого вчителя та інші. Я. Коломинський, І. Дубровіна, А. Хрипкова стверджували, що в результаті виникнення сильних страхів дитина може відмовлятися ходити до школи; можуть виникати різні психосоматичні явища – підвищення температури, нудота, головний біль перед шкільними заняттями.

Чимало авторів стверджують, що основною причиною страхів є не самі по собі промахи у навчальній діяльності, а переживання щодо цих промахів, страх не відповідати уявленням про себе як про хорошого учня; страх не впоратися із завданням, страх покарання і в кінцевому підсумку – страх соціальної смерті.

Цей підхід у розумінні причин дезадаптивної поведінки учнів ґрунтується на концепції В. Мясіщева [6], в якій зазначено, що під час розгляду етимології неврозів необхідно враховувати сферу відносин особистості, оскільки саме порушення відносин може бути причиною неврозу. Дослідник переконував, що не конкретна патогенна ситуація призводить до невротичних розладів, а відношення цієї особи до цієї ситуації.

Отже, у молодшому шкільному віці, коли навчальна діяльність стає провідною, шкільні об'єктні страхи переживаються як найбільш гострі, а викликані ними негативні наслідки є найбільш шкідливими для розвитку дитини.

Ймовірно, об'єктивні труднощі вивчення статевої диференціації можуть бути зумовлені тим, що при спробах інтерпретації отриманих відмінностей дослідники зустрічаються з подвійною детермінацією розвитку: біологічної та соціальної. Суть статевої диференціації полягає в становленні психологічної статі, яка заснована на статевій самосвідомості та ціннісних орієнтаціях, статевої ролі, позиції особистості, яка реалізується в спілкуванні і діяльності. В. Абраменкова зазначає, що статеві диференціація, з одного боку, відображає сам факт наявності певних психологічних ознак, пов'язаних із статевою приналежністю, з іншого – процес набуття цих ознак, формування психологічного статі особистості в історії культури.

Дослідники А. Захаров і Г. Еберлейн стверджують, що власне про страх, а не про реакції занепокоєння можна говорити не раніше 6 місяців життя дитини. До двох років міжстатевих відмінностей у переживанні стану страху виявлено не було.

Традиційно вважається, що старший дошкільний вік – це вік найбільшої виразності

страхів, що зумовлено не стільки емоційним, скільки когнітивним розвитком – зростаючим розумінням небезпеки.

Таблиця 1
Вікові та гендерні особливості переживання страхів дітьми

Вид страху	Вік максимальної сили переживання страху	
	Хлопці	Дівчата
Страх смерті	7 років	6 років
Страх тварин	6–7 років	7 років
Страх казкових героїв	5 років	6 років
Страх глибини	6–7 років	7 років
Страшних снів	6 років	6–7 років
Страх вогню	6 років	6, 7, 9 років
Страх захворіти	7 років	6–8 років
Страх покарання	7 років	Немає точних даних
Страх перед сном	5–8 років	Немає точних даних
Страх запізнитися до школи	10 років	8–9 років

У деяких дослідженнях можна знайти також деякі дані власне по прояву стану страху в молодшому шкільному віці. За даними А. Захарова, в молодшому шкільному віці спостерігається загальне зменшення кількості страхів [3]. Один із провідних страхів в цьому віці – страх запізнитися до школи, заслужити осудження чи покарання, зробити що-небудь не так, як потрібно, як прийнято. Такий страх більше виражений у дівчаток, «оскільки вони раніше, ніж хлопчики, виявляють прийняття соціальних норм, більше схильні до почуття провини і критичніше (принципово) сприймають відхилення своєї поведінки від загально-прийнятих норм» [3]. У молодшому шкільному віці в нормі різко зменшується число об'єктних страхів біологічного характеру і зростає число соціальних страхів. Для молодшого шкільного віку характерний перехід від страху «бути ніким» (біологічна смерть) до страху «бути не тим» (загроза соціальної смерті). Страх «бути не тим» досягає свого максимального вікового розвитку в період від 8 до 11 років, коли діти втягуються в навчання, з цікавістю опановують нові знання, серйозно ставляться до своїх обов'язків школяра і переживають під час отримання оцінок. Цей страх часто зустрічається не тільки у емоційно чутливих дітей із розвиненим почуттям власної гідності, але саме у тих з них, хто внутрішньо орієнтований на соціальні норми і прагне дотримуватися їх.

Дослідження Б. Кочубей і Є. Новикова вказують, що страхи хлопчиків більше пов'язані з насильством, болем. Хлопчики більше, ніж дівчата бояться фізичних травм, нещасних випадків, а також покарань, джерелом яких

є батьки або авторитети поза родиною: вчителі, директор школи. Якщо в ситуаціях оцінки, перевірки дівчатка бояться погано проявити себе, не впоратися із завданням, то хлопчики хвилюються більше з приводу майбутнього покарання [7].

У своїй роботі А. Прихожан [8] зауважує, що порівняно з попереднім десятиріччям у молодших школярів різко зросли страхи фізичного насильства: діти говорять про те, що бояться нападів з боку однокласників і старших хлопців, сторонніх людей, про страх, що їх будуть бити, знущатися, вимагати що-небудь та інші.

Дані Дж. Віткін узгоджуються з результатами щодо поширеності страхів, що наводяться А. Захаровим [3] і Г. Еберлейнд [10], про те, що «середня кількість страхів достовірно вище у дівчаток, ніж у хлопчиків, що підтверджує дані про переважне числі страхів або більшої чутливості до них у осіб жіночої статі» [3]. За даними Г. Еберлейнд [10], страхи дівчаток більш тісно пов'язані між собою.

Торкаючись визначення якісної специфіки шкільних страхів у дітей молодшого шкільного віку, цікаві деякі особливості такого стану подає Л. Баданіна, а саме: невротичні страхи найчастіше відзначаються у хлопчиків, ніж у дівчаток, що пов'язано із більш вираженим прагненням дівчаток бути хорошими ученицями; середня кількість страхів достовірно більше у дівчаток, ніж у хлопчиків; переважаючими в молодшому шкільному віці є соціально опосередковані страхи (людей, батьків, покарання) [5].

А. Прохоров і Г. Генінг вказували, що в 2-му класі переживання стану страху (та інших емоцій) сильніше, ніж в 1-му і 3-му, а це пояснюється тим, що в другому класі в розвитку психічних процесів молодшого школяра спостерігається деяка стабілізація, в 3-му ж класі поглиблення рефлексії, розвиток дій з плану, посилення самоконтролю поведінки, велика адекватність самооцінки, підвищення критичності призводять до посилення переживань.

Ймовірно, шкільні страхи мають певну динаміку розвитку всередині цього віку, хоча такий факт не знайшов відображення у вивченій нами літературі. Очевидно, що оцінка не відразу стає критерієм успішності у дітей, джерелом страхів. Принаймні половина першокласників, розуміючи різницю між 3 і 5, не відчуває її глибоко, всією душею переживаючи більше ставлення вчителя, але не цифру. Страх через оцінки приходить пізніше.

Аналіз літератури констатує, що проблема страху досить детально досліджена на психофізіологічному, соціально-психологічному та соціально-філософському рівні. Важливим є той факт, що вивчення особливостей прояву страхів у дітей молодшого шкільного

віку з урахуванням вікових і гендерних відмінностей ще не було предметом спеціального психологічного аналізу. У своїй роботі ми опиралися на теорії та концепції вітчизняних і зарубіжних вчених, які уможливають всебічно підійти до досягнення поставленої мети дослідження, а саме виявити особливості прояву та подальшої корекції страхів у дітей молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильев И.А. Эмоции и мышление. Москва, МГУ, 1980. 452 с.
2. Грегори Р. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия / за ред. А.Р. Лурия, В.П. Зинченко. М. Прогресс, 1990. 198 с.
3. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). СПб. Респекс, 1995. 278 с.
4. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. *Вопросы психологии*. 1984. № 1. С. 89-95.
5. Морянова Н.П. Влияние учебно-познавательной мотивации на уровень тревожности младших школьников в процессе их учебной деятельности / Н.П. Морянова: автореф. дис. канд. психол. наук. Тверь. ТГУ, 1999. 28 с.
6. Мясищев В.Н. Вопросы профилактики нервно-психических заболеваний и организация психоневрологической помощи. Л. Изд-во ЛГУ, 1989. 160 с.
7. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.МГУ, 1987. 220 с.
8. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. Активные методы работы школьного психолога. Москва : АПН СССР, 1990. С. 21–24.
9. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва, Прогресс, 2002. 198 с.
10. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. Пер. с нем. Ю. Лукьянова. Москва, Знание, 2001. 185 с.
11. Якобсон П.М. Психология чувств. Москва : АПН РСФСР, 1987. 380 с.
12. Якунин В.А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург Полиус, 2008. 164 с.

ПРОЯВ УПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ MANIFESTATION OF SELF-CONFIDENCE IN INTERPERSONAL INTERACTION

У статті розглядаються результати вивчення особливостей прояву упевненості у собі в міжособистісній взаємодії. Для перевірки гіпотези про те, що упевненість у собі проявляється у певних формах поведінки індивіда у міжособистісній взаємодії, аналіз результатів дослідження складався з трьох послідовних кроків. По-перше, це визначення точності та варіативності отриманих показників, які характеризують упевненість у собі, а також з'ясування загальних тенденцій її прояву у сучасній молоді. По-друге, встановлення характеру взаємозв'язків між цими показниками та різними формами поведінки у міжособистісній взаємодії. По-третє, порівняння груп досліджуваних з високими та низокими значеннями упевненості у собі. З метою підтвердження висунутої гіпотези було проведено емпіричне дослідження. Вибірку досліджуваних склали 518 студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» у віці 18–22 роки. У результаті проведеного дослідження визначено, що більшість представників студентської молоді упевнені у собі, проте під час вибору певної альтернативи поведінки вони можуть проявити боязкість, сором'язливість, пасивність, за необхідності запропонувати власний спосіб вирішення можливих труднощів. По-друге, встановлено в процесі кореляційного аналізу, що упевненість у собі прямо пов'язана з емпатією, прагненням до прийняття, такими формами поведінки у конфлікті, як компроміс та уникнення, а також авторитарним, егоїстичним, дружельюбним ставленням до людей, а також від'ємно корелює з конкурентною та пристосовною формами поведінки у конфлікті, підозрілим, покірним, залежним ставленням до людей. По-третє, виявлено шляхом порівняння груп досліджуваних з високою та низькою упевненістю у собі, що упевнені люди більш здатні до прийняття рішень у складних ситуаціях, під час вибору певної альтернативи поведінки є сміливішими через позитивну оцінку власного потенціалу, а в соціальній взаємодії більш зацікавлені в її результаті та частіше пропонують власний спосіб вирішення можливих труднощів. Вони здатні виявляти емоційну чуйність до переживань партнерів по взаємодії та прагнуть частіше бути серед людей. Такі особи більшою мірою, ніж невпевнені, схильні виробляти компромісні рішення, або загалом ухиляючись від конфлікту. Це енергійні, компетентні люди, гнучкі, компромісні, товариські, дружельюбні у відносинах. Вони більш відповідальні, здатні до співчуття, турботи, краще вміють під-

батьорити або заспокоїти оточуючих.

Ключові слова: упевненість у собі, міжособистісна взаємодія, відносини, емпатійні здібності, мотивація афіліації, тип конфліктної поведінки.

The article considers the results of studying the peculiarities of self-confidence in interpersonal interaction. To test the hypothesis that self-confidence is manifested in certain forms of individual behavior in interpersonal interaction, the analysis of the results of the study consisted of three successive steps. The first is to determine the accuracy and variability of the indicators that characterize self-confidence, as well as to clarify the general trends of its manifestation in modern youth. Second, to establish the nature of the relationship between these indicators and various forms of behavior in interpersonal interaction. Third, comparing groups of subjects with high and low values of self-confidence. In order to confirm the hypothesis, an empirical study was conducted.

The sample has consisted of 518 students of the State Institution "The South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky" aged 18-22 years old. The study has found that most students are confident, but when choosing a certain alternative behavior, they may show timidity, shyness, passivity, if necessary, to offer their own way to solve possible difficulties. Secondly, it has been established in the process of correlation analysis that self-confidence is directly related to empathy, the desire to accept, such forms of behavior in conflict as compromise and avoidance, as well as authoritarian, selfish, friendly attitude to people and strongly correlates with competitive and adaptive forms of behavior in conflict, suspicious, submissive, dependent attitude towards people. Third, it was found by comparing groups of respondents with high and low self-confidence that confident people are more able to make decisions in difficult situations, when choosing a certain behavior alternative are bolder because of a positive assessment of their own potential, and more interested in social interaction. Its results and more often offer their own way of solving possible difficulties. They are able to show emotional sensitivity to the feelings of interaction partners and tend to be more often among people. Such individuals are more than insecure, prone to compromise, or generally avoid conflict. These are energetic, competent people, flexible, compromising, sociable, friendly in relationships. They are more responsible, capable of compassion, care, better able to encourage or reassure others.

Key words: self-confidence, interpersonal interaction, relationships, empathic abilities, affiliation motivation, type of conflict behavior.

УДК 159.923.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.17>

Ситнік С.В.

Д. психол. н.,
доцент кафедри теорії та методики
практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Смокова Л.С.

к. психол. н.,
доцент кафедри практичної та клінічної
психології
Одеський національний університет
імені І.І. Мечникова

Глобальні зміни, що відбуваються практично в усіх сферах життя суспільства, все більше вимагають від особистості впевненості в собі, соціальної сміливості та ініціативності в контактах. Особливо це виявляється не лише у професійній сфері, а й у міжособистісній взаємодії. Водночас проблема впливу упевненості у собі у міжособистісній взаємодії потре-

бує свого подальшого вивчення. Актуальність теми та її недостатня розробленість зумовили мету нашого дослідження, яка полягала у визначенні характеру міжособистісної взаємодії упевнених осіб. Завдання дослідження: 1) емпірично вивчити загальні тенденції прояву упевненості у сучасній молоді; 2) встановити характер взаємозв'язків між упевненістю

у собі та різними формами поведінки у міжособистісній взаємодії; 3) виявити особливості поведінки упевнених осіб у міжособистісній взаємодії.

Впевненість, як властивість особистості, є складним психічним явищем. Поняття «впевненість» використовується в різних теоріях особистості і психологічних концепціях. Так, І.А. Васильєв розглядав впевненість як інтелектуальну емоцію; О.І. Крупнов – як психологічну структуру впевненою особистості; М.А. Котик – як значуще переживання; Е.В. Головіна – як рису особистості, Я.С. Прангшвили – як елемент установки; М. Рокіч, Д.О. Леонтьєв – як термінальну індивідуальну цінність [3; 5].

У дослідженнях В.Р. Ромека стверджується, що впевнена поведінка включає в себе необхідну кількість навичок, які пов'язані з культурними нормативними вимогами до діяльності і взаємодії людей. Труднощі з проявом впевненості, на думку автора, пов'язані з нездатністю людини реалізувати ці навички, насамперед у міжособистісній взаємодії. На це впливає негативний попередній досвід спілкування, а також проблеми з соціалізацією людини, що проявляються в заниженій самооцінці особистості [7].

Для визначення характеру взаємодії упевнених у собі осіб проведене емпіричне дослідження, у якому застосовано ряд психодіагностичних методик. Це методика «Упевненість у собі» В.Г. Ромека для визначення предмету нашого дослідження разом із пов'язаними з ним параметрами – соціальною сміливістю та ініціативністю у спілкуванні, методика «Тест на емпатійні здібності» В.В. Бойка, який мав показати ступінь емпатійної чутливості досліджуваних до учасників взаємодії, «Мотивація афіліації» А. Мехрабіана, здатний оцінити загальні очікування індивіда (позитивні чи негативні) щодо результатів взаємодії, «Тип поведінки у конфлікті» Т. Томаса, спрямована на виявлення типових форм поведінки у конфліктних ситуаціях, та «Методика діагностики міжособистісних відносин» Т. Лірі, призначення якої діагностувати найбільш притаманний тип ставлення до людей у міжособистісній взаємодії.

Вибірку досліджуваних склали 518 студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського у віці 18–22 роки.

Для перевірки гіпотези про те, що впевненість у собі проявляється у певних формах поведінки індивіда у міжособистісній взаємодії, аналіз результатів дослідження складався з трьох послідовних кроків. По-перше, це визначення точності та варіативності отриманих показників, які характеризують упевненість у собі, а також з'ясування загальних тенденцій її прояву у сучасній молоді. По-друге,

встановлення характеру взаємозв'язків між цими показниками та різними формами поведінки у міжособистісній взаємодії. По-третє, порівняння груп досліджуваних з високими та невисокими значеннями упевненості у собі.

Результати дослідження показали, що більшість досліджуваних упевнені у собі, здатні до прийняття рішень у складних ситуаціях, до контролю власних дій та їх наслідків. Про це свідчить середнє значення відповідного показника у вибірці, яке дорівнює 6,91 балу з помірною варіативністю індивідуальних оцінок ($\bar{x}=1,77$; $CV=25,6\%$), а також той факт, що більшість результатів досліджуваних зосереджені в межах середнього (59,3%) та високого (38,6%) рівнів, лише 2,1% відповідей свідчать про невпевненість у собі.

Такі дані показують, що порівняно з відомостями, наведеними С.К. Мельничуком [6, с. 45], який описує не більше, ніж 20% осіб, як гармонійно упевнених або надмірно упевнених, досліджувана нами вибірка більшою мірою складається з осіб з високим рівнем упевненості у собі.

Деяко нижчими є дані за показником соціальної сміливості, за яким середнє значення у вибірці дорівнює 4,86 балу. Проте досить висока варіативність показника ($\sigma=2,14$; $CV=44,1\%$) вказує на те, що певна кількість оцінок розподілена за межами середнього рівня, до якого належить лише 62,5% результатів досліджуваних, 27,8% – зосереджені в межах низького рівня, а 9,7% – в межах високого рівня прояву соціальної сміливості. Тобто під час вибору певної альтернативи поведінки, коли виникає необхідність оцінки власного потенціалу, багато досліджуваних можуть проявити боязкість, сором'язливість, й лише у невеличкій частці студентів такі ситуації викликають безсумнівно позитивну емоційну реакцію.

Схожі дані отримані під час оцінювання ініціативності у спілкуванні. Середня вираженість відповідного показника дорівнює 4,97 балу з варіативністю, що відповідає закону нормального розподілу ($\sigma=1,73$; $CV=34,75\%$). Більшість оцінок знаходяться в межах середнього (65,6%) та низького (25,1%) рівнів, лише 9,3% досліджуваних можуть характеризуватися як ініціативні в соціальній взаємодії, зацікавлені в її результаті, здатні запропонувати власний спосіб вирішення можливих труднощів.

Отже, як показав аналіз індивідуальних даних та первинних статистик, більшість досліджуваних упевнені у собі, проте під час вибору певної альтернативи поведінки вони можуть проявити боязкість, сором'язливість, пасивність за необхідності запропонувати власний спосіб вирішення можливих труднощів.

Результати кореляційного аналізу із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена показали наявність статистично

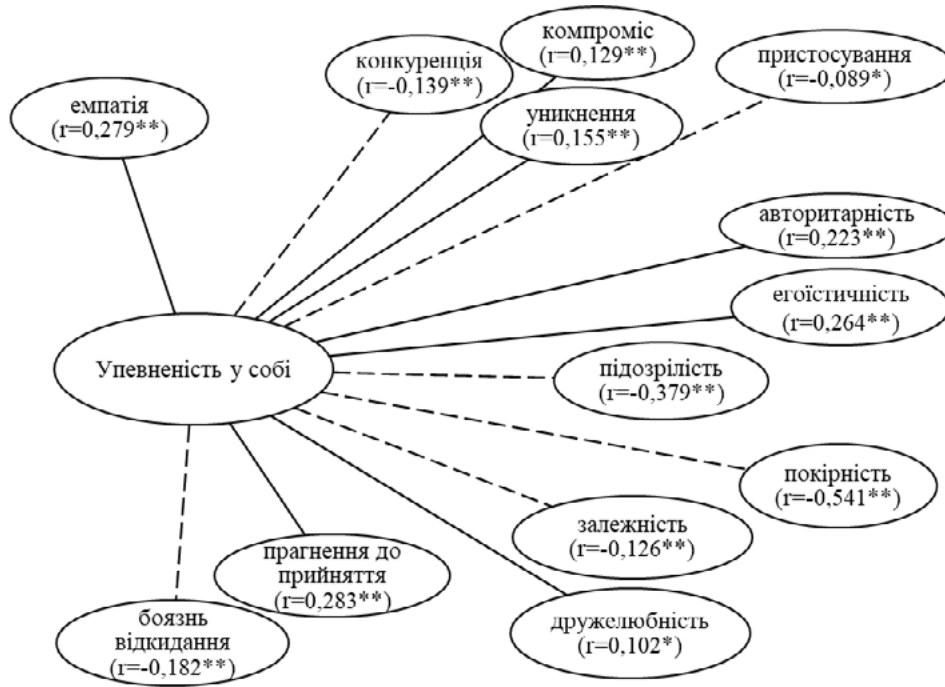


Рис. 1. Статистично значущі взаємозв'язки показника упевненості у собі

прямі кореляції; від'ємні кореляції; *кореляції, статистично достовірні на рівні $p < 0,05$; **на рівні $p < 0,01$.

достовірних зв'язків показників, що характеризують упевненість у собі, з емпатією, мотивами афіліації, певними формами поведінки у конфлікті та типами ставлення до людей у міжособистісній взаємодії (рис. 1).

Зображені на рисунку дані показують, що прямі статистично достовірні ($p < 0,01$) зв'язки виявлено з показниками, які характеризують емпатію, прагнення до прийняття, такі форми поведінки у конфлікті, як компроміс та уникнення, а також авторитарне й егоїстичне ставлення до людей.

На 5% рівні значущості з показником упевненості у собі прямі кореляції має параметр «дружелюбність». Від'ємні статистично значущі зв'язки з упевненістю у собі зафіксовано серед показників, які характеризують конкурентну ($p < 0,01$) та пристосовну ($p < 0,05$) форми поведінки у конфлікті, підозріле ($p < 0,01$), покірне ($p < 0,01$), залежне ($p < 0,01$) ставлення до людей, а також боязнь відкидання ($p < 0,01$). Ці дані продемонстрували, що упевненість у собі досить суттєво пов'язана з характером поведінки людини у міжособистісній взаємодії, а також з внутрішніми умовами, що забезпечують її успішність, демонструючи нам, що упевнені люди у спілкуванні схильні спиратися на розвинені емпатійні здібності, позитивно налаштовані на процес та результати взаємодії, виражають готовність поступитися певними інтересами або загалом ухиляються від загострення стосунків у відно-

шеннях з оточуючими демонструють упевненість, вимагають поваги до себе, при цьому демонструючи гнучкість, товариськість, дружелюбність.

Щодо показника соціальної сміливості, то коло його зв'язків з досліджуваними параметрами взаємодії є дещо меншим. Так, прямі кореляції на 1% рівні значущості виявлено з показником прагнення до прийняття ($r = 0,316$), співробітництва у конфлікті ($r = 0,169$), авторитарним ($r = 0,235$) та егоїстичним ставленням до людей ($r = 0,216$), а від'ємні зв'язки на рівні $p < 0,01$ – з показниками, які характеризують боязнь відкидання ($r = -0,149$), підозрілість ($r = -0,315$) та покірність ($r = -0,440$). Як свідчать ці дані, соціальна сміливість, на відміну від упевненості, не пов'язана із емпатійними здібностями та дружелюбністю, водночас вона так само позначається на демонстрації упевненості, наполегливості та самоповаги у відносинах з людьми, очікуванням від них позитивного ставлення у відповідь на готовність до конструктивної співпраці.

Стосовно показника ініціативності у спілкуванні зазначимо, що його кореляції більш схожі за характером з такими, що виявлені за показником упевненості у собі. Йдеться про прямі зв'язки з показниками емпатії ($r = 0,174$; $p < 0,01$), прагнення до прийняття ($r = 0,211$; $p < 0,01$), компромісу ($r = 0,122$; $p < 0,01$) та уникнення у конфлікті ($r = 0,112$; $p < 0,05$) авторитарного ($r = 0,363$; $p < 0,01$) та егоїстичного

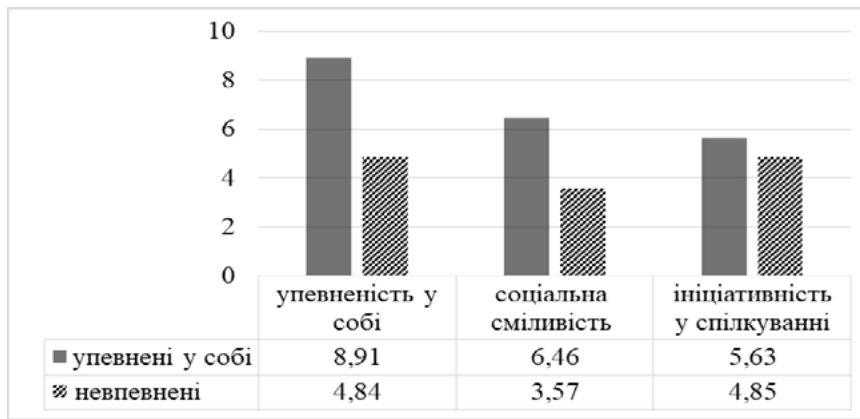


Рис. 2. Середні значення показників упевненості у собі в групах упевнених та неупевнених досліджуваних

ставлення до людей ($r=0,367$; $p<0,01$), та про від’ємні – з показниками боязні відкидання ($r=-0,113$; $p<0,05$), конкуренції у конфлікті ($r=-0,122$; $p<0,01$) та покірності ($r=-0,298$; $p<0,01$). Крім того, лише показник ініціативності прямо корелює з показником агресивності ($r=0,353$; $p<0,01$) та від’ємно – з показником альтруїстичного ставлення до людей ($r=-0,149$; $p<0,01$). Тобто, крім описаних вище особливостей поведінки у міжособистісній взаємодії, ініціативність проявляється у певній завзятості, наполегливості та енергійності, неделікатності у взаєминах.

Отже, результати кореляційного аналізу продемонстрували наявність статистично значущих зв’язків упевненості у собі з такими внутрішніми умовами міжособистісної взаємодії, як емпатія та афіліація, з певними формами поведінки під час її розгортання (компромісною, конкурентною, пристосуванням, уникненнями), а також з проявами авторитарного, егоїстичного, підозрілого, покірнього, дружнього ставлення до її учасників.

Це дало підставу приступити до якісного аналізу характеру поведінки у міжособистісній взаємодії упевнених осіб, що здійснювався шляхом порівняння груп досліджуваних з високою та невисокою упевненістю у собі. Першу групу склали 30% вибірки досліджуваних, індивідуальні значення яких за показником упевненості у собі виявились найвищими, другу групу – 30% осіб з найнижчими результатами за цим показником.

Середні значення показників, отриманих за методикою В.Г. Ромека у цих групах, підтверджують, що їхніх учасників можна вважати за таких, хто великою мірою відрізняються за упевненістю у собі, за здатністю приймати рішення, контролювати власні дії (рис. 2).

Дані, представлені на гістограмі, демонструють, що всі показники в групі упевнених досліджуваних вище, ніж у групи неупевнених, при цьому різниця між середніми значеннями за показником упевненості у собі

складає 4 бали, за показником соціальної сміливості – 2,9 бали, за показником ініціативності у спілкуванні 0,8 бали. Щоб перевірити, наскільки вказані відмінності є статистично достовірними, нами був зроблений відповідний аналіз за допомогою t-критерію Стьюдента, результати якого показали, що різниця між групами статистично значуща на рівні $p<0,01$ за показниками упевненості в собі ($t=9,61$), соціальної сміливості ($t=4,09$), а також на рівні $p<0,05$ за показником ініціативності у спілкуванні ($t=2,34$). Тобто упевнені досліджувані більш здатні до прийняття рішень у складних ситуаціях, під час вибору певної альтернативи поведінки є сміливішими через позитивну оцінку власного потенціалу, а в соціальній взаємодії більш зацікавлені в її результаті та частіше пропонують власний спосіб вирішення можливих труднощів.

Порівнюючи емпатійні здібності в цих групах досліджуваних, підкреслимо, що за середніми значеннями відповідного показника група упевнених досліджуваних продемонструвала результати ($M=24,92$), на 3,56 балу вищі, ніж група неупевнених осіб ($M=21,36$), і ця різниця виявилася статистично достовірною, оскільки значення t-критерію ($t=4,48$) перевищує t-критичне для $p<0,01$. Ці дані вказують на більшу емоційну чуйність упевнених у собі людей до переживань партнерів по взаємодії, на їхню здатність до співпереживання, що безсумнівно є важливим особистісним потенціалом, який сприяє підвищенню продуктивності взаємодії, підвищенню компетентності в спілкуванні, розвитку ефективних відносин і, як наслідок, зростанню переконаності у власних можливостях.

Щодо середніх значень за показниками мотивації афіліації в групах, вони підтверджують, що прагнення бути серед людей, створювати теплі, емоційно значущі відносини

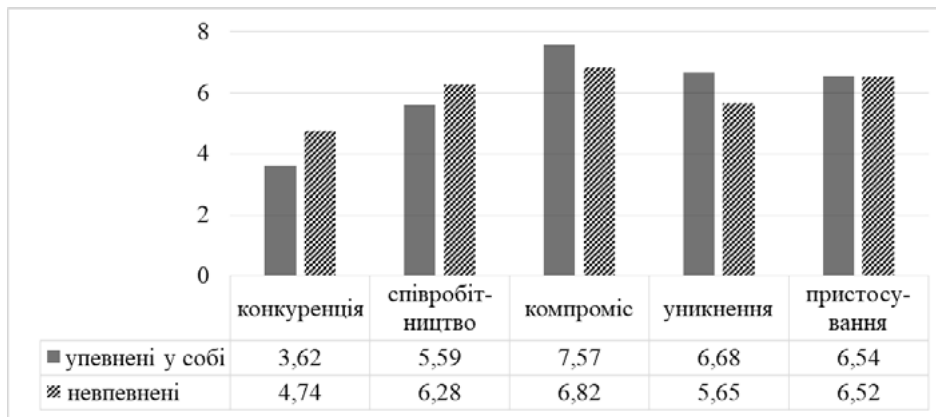


Рис. 3. Середні значення показників, які характеризують типові форми поведінки у конфліктних ситуаціях, в групах упевнених та неупевнених досліджуваних

є невід’ємною рисою упевнених людей. Про це свідчить значне перевищення результатів за показником прагнення до прийняття у групі упевнених досліджуваних ($M=18,59$) порівняно з групою неупевнених ($M=15,66$), яке може вважатися статистично достовірним ($t=4,60$; $p<0,01$), а також той факт, що середня вираженість показника боязні відкидання в групі упевнених осіб ($M=14,90$) є суттєво нижчою, ніж у неупевнених людей ($M=16,79$), оскільки $t=3,16$ при $p<0,01$.

Стосовно показників, що характеризують типові форми поведінки у конфліктних ситуаціях, порівнювані групи майже не відрізняються за вираженістю показника пристосування, що свідчить про незалежність тенденції пристосовуватися до чужих рішень, не намагаючись відстоювати власні інтереси, від впливу такої риси особистості, як упевненість у собі (рис. 3).

Як показано на гістограмі, за рештою форм поведінки є певні відмінності. Так, середні оцінки у групі упевнених досліджуваних є вищими за показниками компромісу – на 0,75 балу ($t=2,32$; $p<0,05$) та уникнення – на 1,03 балу ($t=2,68$; $p<0,01$). Водночас у цій групі оцінки є у середньому нижчими за показниками конкуренції – на 1,12 балу ($t=2,88$; $p<0,01$) та співробітництва – на 0,69 балу ($t=2,08$; $p<0,05$). Отже, упевнені особи більшою мірою, ніж неупевнені, схильні розв’язувати конфліктні ситуації, обмінюючись поступками, торгуючись для розробки компромісного рішення, або загалом ухиляючись від конфлікту. Неупевненим людям більшою мірою притаманні конкурентні форми поведінки,

коли відстоюються лише власні інтереси, або такі, коли, відстоюючи свої інтереси, вони йдуть на співпрацю з опонентом.

Якщо звернутися до даних, що вказують на типове ставлення до людей у міжособистісній взаємодії досліджуваних з упевненої та неупевненої груп (рис. 4), стає очевидним, що за певними показниками середні значення у групах майже не відрізняються. Це показники егоїстичного, агресивного та залежного ставлення до людей, де різниця між середніми значеннями у групах складає 0,4–0,8 балу.

Водночас за певними показниками відмінності набувають більших значень. Так, у групі упевнених досліджуваних середні оцінки є вищими, ніж у групі неупевнених осіб, за

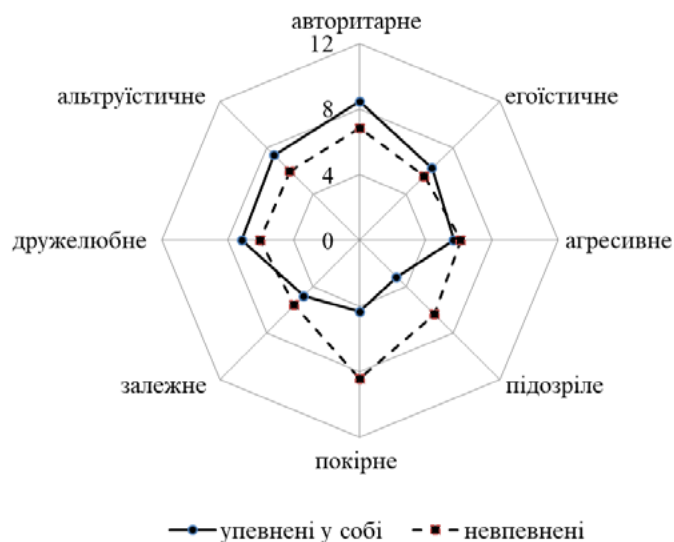


Рис. 4. Середні значення показників, які характеризують найбільш притаманні типи ставлення до людей у міжособистісній взаємодії, в групах упевнених та неупевнених досліджуваних

Відмінності у вираженості показників ставлення до людей між групами упевнених у собі та неупевнених досліджуваних

Показники ставлення до людей	Групи; статистичні показники				t
	упевнені у собі (n=155)		неупевнені (n=155)		
	М	σ	М	σ	
авторитарне	8,47	3,22	6,83	2,76	2,83**
егоїстичне	6,22	2,21	5,52	3,68	1,84
агресивне	5,69	1,85	6,12	3,44	1,38
підозріле	3,17	2,13	6,4	2,84	3,25**
покірне	4,35	1,93	8,46	3,60	4,13**
залежне	4,80	2,02	5,61	3,21	1,84
дружелюбне	7,14	2,50	6,03	4,41	2,12*
альтруїстичне	7,34	2,23	5,97	4,64	2,31*

Примітка. М – середнє значення, σ – стандартне відхилення, t – значення t-критерія Стьюдента; * – відмінності статистично достовірні на рівні $p < 0,05$; ** – на рівні $p < 0,01$.

показниками авторитарного (на 1,64 балу), дружелюбного (на 1,11 балу) та альтруїстичного ставлення (1,37 балу), і нижчими за такі самі оцінки в групі неупевнених – за показниками підозрілого (на 3,23 балу) та покiрного ставлення до людей (на 4,11 балу).

Перевірка за t-критерієм Стьюдента (табл. 1) показала, що ці відмінності виявилися статистично достовірними на рівні $p < 0,01$ для показників авторитарного, підозрілого, покiрного ставлення до людей, а також на рівні $p < 0,05$ – для показників дружелюбного та альтруїстичного ставлення. Такі відомості дозволяють стверджувати, що упевнені особи у взаємодії частіше проявляють себе як енергійні, компетентні, авторитетні люди, успішні у справах, гнучкі, компромісні, товариські, такі, що знаходяться у центрі уваги, заслуговують визнання, проявляють теплоту і дружелюбність у відносинах. Їм меншою мірою притаманні підозрілість та покiрність. Вони більш відповідальні, здатні до співчуття, турботи, краще вміють підбадьорити або заспокоїти оточуючих, ніж неупевнені досліджувані.

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити певні висновки.

По-перше, показано, в результаті аналізу індивідуальних даних та первинних статистик, що більшість представників студентської молоді упевнені у собі, проте під час вибору певної альтернативи поведінки вони можуть проявити боязкість, сором'язливість, пасивність за необхідності запропонувати власний спосіб вирішення можливих труднощів.

По-друге, встановлено в процесі кореляційного аналізу, що упевненість у собі прямо пов'язана з емпатією, прагненням до прийняття, такими формами поведінки у конфлікті, як компроміс та уникнення, а також авторитарним, егоїстичним, дружелюбним ставленням до людей, а також від'ємно корелює з конкурентною та пристосовною формами поведінки

у конфлікті, підозрілим, покiрним, залежним ставленням до людей.

По-третє, виявлено шляхом порівняння груп досліджуваних з високою та невисокою упевненістю у собі, що упевнені люди більш здатні до прийняття рішень у складних ситуаціях, під час вибору певної альтернативи поведінки є сміливішими через позитивну оцінку власного потенціалу, а в соціальній взаємодії більш зацікавлені в її результаті та частіше пропонують власний спосіб вирішення можливих труднощів. Вони здатні виявляти емоційну чуйність до переживань партнерів по взаємодії та прагнуть частіше бути серед людей, створювати теплі, емоційно значущі відносини, що є важливим особистісним потенціалом, який сприяє підвищенню компетентності в спілкуванні, розвитку ефективних відносин і, як наслідок, зростанню переконаності у власних можливостях. Такі особи більшою мірою, ніж неупевнені, схильні виробляти компромісні рішення або загалом ухиляються від конфлікту. Це енергійні, компетентні люди, гнучкі, компромісні, товариські, дружелюбні у відносинах. Вони більш відповідальні, здатні до співчуття, турботи, краще вміють підбадьорити або заспокоїти оточуючих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гайдамашко І.В., Осякова І.В. Психологічне закономірності проявлення впевненості суб'єктів управління. *Вестник ТвГУ. Сер.: «Педагогіка і психологія»*. 2019. Вып. 2(47). С. 31–35. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/287724219.pdf> (дата звернення: 04.08.2021).
2. Дудина М.Н. Уверенность в себе как психолого-педагогическая проблема. *Педагогический журнал*. 2016. Т. 6. № 6А. С. 94-104. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2016-6/9-dudina.pdf> (дата звернення 10.08.2021).
3. Крупнов А.И., Селиверстова М.А. Психологическая структура уверенности личности / Индивидуальные различия и проблема индивидуально-

сти: материалы науч.-практ. конференции. Москва: Уникум-Центр, 2003. С. 139.

4. Кузьмина О.В., Корнильцева Е.Г. Развитие форм уверенного поведения у студентов вуза в курсе «Имиджелогия». *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2018. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PSMN418.pdf> (дата звернення 03.08.2021).

5. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ. *Современная психология мотивации* / Под. ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 13-46.

6. Мельничук С.К. Психологічні особливості становлення видів упевненості в собі у юнаць-

кому віці. *Наука і освіта*. 2017. № 9. С. 42–47. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-9-7>.

7. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии. *Психологический вестник Ростовского государственного университета*. Вып. 1. Часть 2. Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1996. С. 132–146.

8. Рюмина И.М. Формирование уверенности в себе в юношеском возрасте средствами социально-психологического тренинга. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. № 1-1. С. 168–171. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11119> (дата звернення: 04.08.2021).

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОСТІ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

PECULIARITIES OF MODERN STUDENTS' INDEPENDENCE FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

В статті представлено результати теоретико-прикладного дослідження самостійності як інтегративної якості особистості сучасного студента, яка полягає у здатності та потребі приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність. Встановлено, що ця якість розвивається на основі цілеспрямованої і свідомо регульованої активності суб'єкта діяльності, в тому числі і на ранніх етапах професіоналізації у виші. До змісту психологічної характеристики самостійності входять: пізнання і діяльність, вольові характеристики, рівень відповідальності, здатність до самоствердження.

У професійному навчанні сучасного студента, майбутнього фахівця, самостійність проявляється в здатності суб'єкта професійного становлення здобувати необхідні знання та набувати вмінь, формувати професійно важливі якості, опановувати різні способи дії, в тому числі і в умовах невизначеності. Для виявлення рівня самостійності студентів у навчальній діяльності нами було виділено такі критерії: саморозвиток, самостійність, сила волі, самоствердження та відповідальність. Було визначено ступінь вираженості цих показників у досліджуваних студентів кожного курсу навчання (1-ї, 2-ї, 3-ї, 4-ї).

Також було визначено загальний рівень академічної успішності досліджуваних студентів кожного окремого курсу навчання. Встановлено, що найвищі показники навчальної діяльності були визначені у студентів четвертого курсу, 2 ранг – у першокурсників, найнижчі показники академічної успішності констатовано у студентів 3 курсу.

З метою визначення зв'язків між показниками академічної успішності на різних курсах навчання студентів та параметрами самостійності було проведено кореляційний аналіз.

Дослідження показало, що самостійність сучасних студентів соціономічних професій зростає за період навчання у виші, причому емпірично визначено прямий статистично значущий взаємозв'язок між самостійністю і рівнем академічної успішності досліджуваних. Також емпірично встановлено, що в академічно успішних студентів спостерігається прямий взаємозв'язок між параметрами: «Відповідальність», «Самостійність», «Саморозвиток» та між показниками «Сила волі» та «Самоствердження». У студентів, яких умовно віднесли до групи відносно успішних у навчальній діяльності, взаємозв'язку між досліджуваними параметрами не виявлено.

Ключові слова: самостійність, саморозвиток, сила волі, самоствердження, відповідальність, академічна успішність

The article presents the results of theoretical and applied research of independence, as an integrative quality of a modern student's personality, which means the ability and necessity to make and implement decisions on their own initiative and to be responsible for them. It is established that this quality develops on the basis of purposeful and consciously regulated activity of the person's action, including the early stages of professionalization at higher education establishments. The content of the psychological characteristics of independence includes: cognition and activity, volitional characteristics, the level of responsibility, the ability to self-affirmation.

In the professional training of a modern student, future specialist, independence is manifested in the person's ability to acquire the necessary knowledge and skills, to form professionally important qualities, to master various ways of action, including the conditions of uncertainty. To identify the level of students' independence in educational activities, we have identified the following criteria: self-development, independence, willpower, self-affirmation and responsibility. The level of domination of these indicators among the research volunteers of each course (the 1st, the 2nd, the 3rd, the 4th) was determined.

The general level of academic success of the research volunteers of each individual year of study was also determined. It is established that the highest indicators of educational activity were determined among the fourth-year students, the second rank was the first-year students, the lowest indicators of academic success were demonstrated among the third-year students.

A correlation analysis was performed to determine the connection between academic performance in different years of study and the parameters of independence.

The study showed that the independence of modern students of socionomic professions increases during the period of their study at higher educational establishments and a direct statistically significant connection between independence and the level of research volunteers' academic success was empirically determined.

It is also empirically established that academically successful students have a direct connection between the parameters: "Responsibility", "Independence", "Self-development" and between the indicators "Willpower" and "Self-affirmation". Students, who were conditionally classified as relatively successful in academic activities, did not demonstrate the connection between these parameters.

Key words: independence, self-development, willpower, self-affirmation, responsibility, academic success

УДК 159.923.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.18>

Холостенко Ю.В.,

к.пед.н.,
доцент кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Чернякова О.В.,

к.психол.н.,
доцент кафедри загальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Кухар Т.В.

к.психол.н.,
старший викладач кафедри психології
Академія державної пенітенціарної служби

Професійний розвиток особистості відбувається задовго до початку трудової діяльності [1, с. 187]. Однак у сучасних умовах, коли ми спостерігаємо збільшення потоку інформації, майбутньому фахівцеві вже неможливо орієнтуватися лише на засвоєння сукупності

професійно важливих знань, вмінь та навичок. Дуже важливо, щоб людина вміла самостійно примножувати свої знання, орієнтуватись у великому обсязі інформації, що поступає з навколишнього світу. До того ж самостійність необхідна для здійснення самостійних

узагальнень, прийняття самостійних рішень і виконання самостійних дій як у процесі подолання навчальних труднощів, так і під час вирішення професійних завдань, розв'язання ускладнених ситуацій професійної діяльності.

Дослідження А.К. Маркової, Е.А. Клімова, Н.С. Пряжнікова та інших доводять, що психологічно насичена професійна діяльність виражається в абсолютній самостійності людини як суб'єкта праці. Це твердження має пряме відношення і до фахівців соціономічних професій. В.А. Кан-Калик, Л.М. Мітіна, Є.І. Рогов та інші підкреслюють відповідність самостійності найвищому рівню педагогічної творчості і називають цей рівень особистісно самостійним. Ми повністю згодні з цією думкою та вважаємо, що це положення можна віднести і щодо представників інших професій системи «людина-людина».

У той же час для розвитку творчості, креативності молодому фахівцеві важливо з самого початку надавати максимальну самостійність. Краще, якщо це буде зроблено ще на етапі професійного навчання, оскільки саме у вищому навчальному закладі закладаються основні якості фахівця, формуються необхідні компетенції. Подібну точку зору поділяють В.А. Балюк, І.Ф. Бережна [2], А.А. Вербицький, О.В. Волобуєва [6], М.І. Дьяченко, Р.І. Іванов, І.Д. Клегеріс, Т.І. Лядова, Л.І. Малихіна [4], Е.Ф. Мосін, Сердюк Л.З. [5], М.Ф. Шустваль [6], С.М. Шустваль [6], В.А. Якунін та інші. Самостійність визнається дослідниками одночасно і якістю особистості професіонала, і засобом досягнення професіоналізму.

І.С. Кон трактує самостійність як властивість особистості, яка передбачає, по-перше, незалежність, здатність самому, без підказки ззовні, приймати важливі рішення, по-друге, готовність відповідати за наслідки своїх дій і вчинків [3, с. 42]. Отже, самостійність стає якістю особистості, коли людина усвідомлено здатна робити власний вибір, приймати рішення, нести за них повну відповідальність.

Виконувати розпорядження інших легше, ніж діяти самостійно. Але в діяльності майбутнього фахівця-професіонала самостійність виходить на перший план. Саме тому метою нашого дослідження є вивчення самостійності як інтегративної професійно важливої якості сучасних студентів, майбутніх фахівців.

Метою дослідження є теоретичне вивчення та емпіричне дослідження співвідношення параметрів самостійності студентів з різним рівнем академічної успішності.

Вибірку склали студенти 1-го, 2-го, 3-го, 4-го курсів, віком 18–22 роки, які обрали професії педагога та психолога і навчаються у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» та Академії державної пенітенціарної служби.

В дослідженні використовувалися такі методи: а) теоретичні: аналіз, співставлення, узагальнення, систематизація – для вивчення теоретико-методологічних засад проблеми дослідження; б) емпіричні методи діагностики з використанням наступних конкретних методик: а) тест: «Наскільки Ви самостійний»; б) тест: «Оцінка здібності до саморозвитку, самоосвіти»; в) методика визначення сили волі Р.С. Немова; г) тест: «Експрес-діагностика відповідальності» (методика В.П. Прядеін); д) тест: «Здатність до самоствердження»; методи математико-статистичної обробки результатів дослідження, зокрема кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Ч. Спірмена) та Н-критерій Крускала-Уолліса.

Для того, щоб виявити рівень самостійності студентів у навчальній діяльності, нами було виділено такі критерії: саморозвиток, самостійність, сила волі, самоствердження та відповідальність. Було визначено ступінь вираженості цих показників у досліджуваних студентів кожного курсу навчання (1-й, 2-й, 3-й, 4-й). Результати отриманих даних за означеними вище методиками представлено на рис 1.

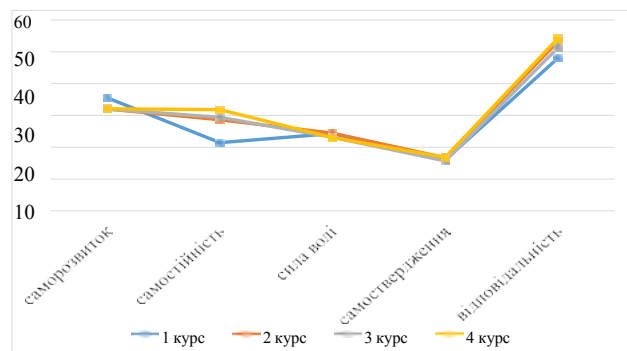


Рис. 1. Динаміка зміни параметрів самостійності в залежності від курсу навчання (в балах)

Аналіз показує, що рівень саморозвитку студентів-першокурсників дещо вищий, ніж у студентів інших досліджуваних груп (35,5 б.), але рівень саморозвитку у студентів другого та третього курсу – на однаковому рівні (32 б.). Саморозвиток у студентів четвертого курсу складає 32,1 бали.

Щодо рівня самостійності, то найвищі показники у студентів четвертого курсу – 31,8 б., у третьокурсників – 29,4 б., у студентів 2 курсу – 28,6 б., та найнижчі показники констатовано у першокурсників – 21,4 б.

Сила волі у студентів 2 курсу має показники 24,4 б., у першокурсників – 24,3 б., у студентів третього курсу – 23,1 б., четвертого – 23 бали.

Що стосується показників самоствердження, то значного розбігу у досліджуваних груп не констатовано. У студентів 1 курсу – 16 б., 2-го – 16,7 балів, трохи нижчі показники

Взаємозв'язок параметрів самостійності з навчальною успішністю (в балах)

Параметри	Академічна успішність				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Загальна вибірка
Саморозвиток	0,430	0,347	0,315	0,312	0,322**
Самостійність	0,154	0,228	0,375	0,394	0,288**
Сила волі	0,263	-0,110	0,060	0,071	0,044
Самоствердження	0,181	0,075	-0,007	0,015	0,083
Відповідальність	0,488*	0,349	0,447*	0,018	0,352**

* – статистично достовірна ($p \leq 0,05$);

** – статистично достовірна ($p \leq 0,01$).

були у третьокурсників – 15,8 б., у студентів 4-го курсу – 16,8 б.

За параметром відповідальності найвищий показник діагностовано у студентів 4 курсу – 54,2 б., у студентів 2 курсу – 53,2 б., у третьокурсників – 51,3 б., та у першокурсників – 48 б.

Наступним етапом нашого дослідження було вивчення загального рівня академічної успішності досліджуваних студентів кожного окремого курсу навчання.

Найвищі показники навчальної діяльності були визначені у студентів четвертого курсу (загальний середній бал у двадцяти досліджуваних був 83,5). У студентів першого курсу показники середнього балу академічної успішності були дещо нижчі, ніж у студентів четвертого курсу 80,28. На другому курсі середній навчальний бал – 79,22. Та найнижчі показники були на третьому курсі – 76,17.

З метою визначення зв'язків між показниками академічної успішності студентів на різних курсах навчання з параметрами самостійності було проведено кореляційний аналіз, підраховано коефіцієнт рангової кореляції Ч. Спірмена.

У результаті використання методу кореляції встановлено статистично достовірний прямий взаємозв'язок між параметрами «Саморозвиток» та «академічна успішність» у студентів загальної вибірки ($r = 0,322^{**}$; $p \leq 0,01$; $n = 80$). Це означає, що з підвищенням рівня саморозвитку академічна успішність покращується.

Також встановлений статистично достовірний прямий взаємозв'язок між параметрами «самостійність» та академічною успішністю студентів загальної вибірки ($r = 0,288^{**}$; $p \leq 0,01$; $n = 80$). Отже, це свідчить про те, що з підвищенням рівня самостійності покращується навчальна академічна успішність.

Розглядаючи параметр «відповідальність», окрім статистично значущого прямого взаємозв'язку з академічною успішністю загальної вибірки ($r = 0,352^{**}$; $p \leq 0,01$; $n = 80$), також можна помітити, що є статистично значущий прямий взаємозв'язок параметру «відповідальність» з академічною успішністю сту-

дентів-першокурсників ($r = 0,488^*$; $p \leq 0,05$; $n = 20$) та у студентів 3 курсу ($r = 0,447^*$; $p \leq 0,05$; $n = 20$). Це свідчить про те, що з підвищенням рівня відповідальності академічна успішність покращується не тільки у загальній вибірці, а й конкретно у студентів 1-го та 3-го курсів.

Щодо параметрів «сила волі та самоствердження», то статистично значущого взаємозв'язку з академічною успішністю виявлено не було. Результати дослідження означених параметрів представлено на рис. 2.

Таким чином, можна зауважити, що параметр «Саморозвиток» змінюється залежно від курсу навчання. Так, у першокурсників ми констатували високий рівень саморозвитку (48,85 б.), у студентів другого курсу показники цього параметру зменшуються до 35,60 б., а на третьому (38,65 б.) та четвертому (38,90 б.) курсах знов зростають.

Показники параметру «Самостійність» також змінюються, вони зростають. Так, у студентів 1 курсу середній бал – 26,30, другого курсу – 39,95, третього – 44,08, та у старшокурсників цей показник є найвищим – 51,68 б. З цього можна зауважити, що самостійність студентів поступово зростає.

Показники параметру «Сила волі» у першокурсників складають 41,5 бали, у студентів 2 курсу – зростають до 43,15 б., у третьокурсників – 38,80 б., а у старшокурсників – 38,55.

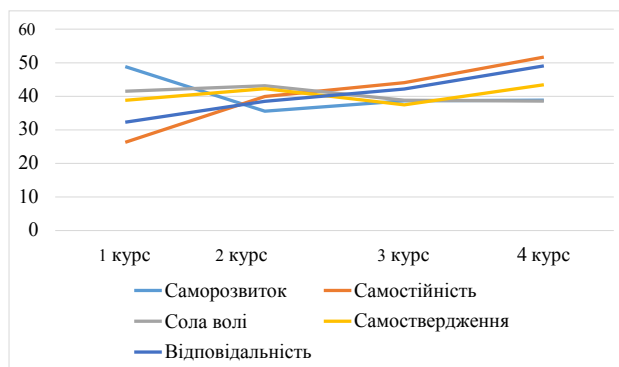


Рис. 2. Динаміка параметрів самостійності з академічною успішністю залежно від курсу навчання (в рангах)

Таблиця 2

Статистичний аналіз зміни параметрів самостійності у досліджуваних студентів протягом часу навчання у виші (в балах)

Параметри	Академічна успішність				Н	Р
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс		
	Me (P25, P75)	Me (P25, P75)	Me (P25, P75)	Me (P25, P75)		
Саморозвиток	35 (30,2;41)	30 (28;36,7)	31,5 (29;35,7)	33,5 (28,5; 36)	7,71	0,024
Самостійність	25 (20,28)	29(22,5; 33,7)	30 (26,5;34)	32 (28,5; 34)	12,71	0,005
Сила волі	22,5 (18,2; 29,7)	25 (19,5;27,7)	24,5 (17; 29,5)	21,5 (18; 30)	0,54	0,908
Самоствердження	16 (13;19,7)	16 (14,5; 18,7)	16(13,2; 18,7)	16,5 (14,5; 19,5)	0,89	0,826
Відповідальність	47 (40,2; 56,7)	50 (46;55,7)	51 (47,2; 58,7)	53 (49,2; 60,7)	6,49	0,039

Показники по параметру «Самоствердження» мають такі дані: у першокурсників – 38,80 б., у студентів 2-го курсу – 42,28 б., 3-го – 37,48 б., а у старшокурсників – 43,45 балів.

Показники за параметром «Відповідальність» також поступово підвищуються. Так, у першокурсників – 32,28 б., у студентів 2-го курсу – 38,50 б., 3-го – 42,15 б., а у старшокурсників – 49,08 балів.

Для визначення статистично достовірних відмінностей між показниками використали Н-критерій Крускала-Уолліса. Цей критерій використовується для оцінки відмінностей між трьома або більше експериментальними умовами (або популяціями) з використанням порядкових даних зі схеми незалежних вимірювань. Тест Краскела-Уолліса аналогічний тесту Манна-Уїтні, однак критерій Манна-Уїтні обмежений порівнянням лише двох вибірок, тоді як критерій Краскела-Уолліса використовується для порівняння трьох або більше вибірок. У нашому експерименті порівнювалися показники 4 груп досліджуваних за 5 параметрами (див. табл. 2).

Аналізуючи дані, наведені в таблиці 2, можна зауважити, що за параметром «Саморозвиток» було визначено статистично значущі відмінності ($P = 0,024$). Це свідчить про те, що показники цього параметру змінюються і тісно взаємопов'язані з показниками академічної успішності на різних курсах навчання.

Також можна помітити що з підвищенням рівня академічної успішності покращується рівень самостійності ($P = 0,005$). Так, у студентів 1 курсу він складає 25 б., 2-го курсу – вже 29 б., 3-го курсу – 30 б., 4-го – 32 б.

За параметром «Відповідальність» також є статистично значущі відмінності ($P = 0,039$). У таблиці 2 ми бачимо, що відповідальність збільшується з підвищенням рівня академічної успішності залежно від курсу навчання. Показники відповідальності: у студентів 1 курсу – 47 б., 2-го - 50, 3-го – 51, у студентів-старшокурсників 53 б.

Щодо параметрів «Сила волі» та «Самоствердження» статистично значущих відмінностей не виявлено.

Для визначення взаємозв'язку параметрів самостійності з академічною успішністю було поділено загальну вибірку, що складала 80 досліджуваних на успішних на відносно успішних студентів. Більшість наших досліджуваних мають високі показники в навчальній діяльності та вчать виключно на «добре» та «відмінно». Таких студентів – 62 чол., що склали 78,5% від загальної кількості досліджуваних. Решту студентів ми умовно віднесли до групи відносно успішних. Її склали 18 чоловік, що становить 21,5% від загальної вибірки.

Встановлено статистично достовірний прямий взаємозв'язок між параметрами «Саморозвиток» та «Відповідальність» у студентів з високою академічною успішністю ($r = 0,329^*$; $p = \leq 0,05$; $n = 59$). Також визначено прямий взаємозв'язок між параметрами «Самостійність» та «Відповідальність» ($r = 0,322^*$; $p = \leq 0,05$; $n = 59$).

Щодо параметру «Самоствердження» було встановлено прямий взаємозв'язок з параметром «Сила волі» ($r = 0,326^*$; $p = \leq 0,05$; $n = 59$). Більше статистично значущих взаємозв'язків у академічно успішних студентів не було.

Статистично значущого взаємозв'язку за параметром «Самостійність» у студентів групи відносно успішних у навчальній діяльності не визначено.

Таким чином, можна зробити висновок того, що у академічно успішних студентів спостерігається прямий взаємозв'язок між параметрами: «Відповідальність», «Самостійність», «Саморозвиток» та між показниками «Сила волі» та «Самоствердження». У студентів, яких ми умовно віднесли до групи відносно успішних у навчальній діяльності, взаємозв'язку між досліджуваними параметрами немає.

Таким чином, у результаті теоретико-емпіричного дослідження було визначено, що самостійність – це інтегративна якість особистості, яка полягає у здатності та потребі приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність. Вона розвивається на основі цілеспрямованої і свідомо регульованої активності суб'єкта діяльності, в тому числі і на ранніх етапах про-

фесіоналізації у виші. До змісту психологічної характеристики самостійності входять: пізнання і діяльність, вольові характеристики, рівень відповідальності, здатність до самоствердження.

Дослідження показало, що самостійність сучасних студентів соціономічних професій зростає за період навчання у виші, причому емпірично визначено прямий статистично значущий взаємозв'язок між самостійністю і рівнем академічної успішності досліджуваних. Встановлено, що академічно успішні студенти мають вищі показники за параметрами: самостійність, саморозвиток та відповідальність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьєва Н.Є., Світлична Н.О., Остопелець І.Ю. Табачник І.Г. Особливості професійної мотивації на різних етапах професіогенезу. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 2. С. 181–187.
2. Бережная И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: монография. Воронеж. 2012. 220 с.
3. Кон І.С. Психология самостоятельности. *Знание – сила*. 1985. № 7. С. 42–44.
4. Малихіна Л.І. Рівень розвитку пізнавального інтересу студентів як фактор їх самостійності і пізнавальної активності. *Сучасні педагогічні технології у вищих закладах освіти*. 2001. Ч. 2. С. 77–79.
5. Сердюк Л.З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 422–431.
6. Шустваль М.Ф., Шустваль С.М., Лядова Т.І., Волобуєва О.В. Формування пізнавальної самостійності студентів у контексті Болонського процесу. *Медична освіта*. 2013. № 3. С. 125–128.

IMPLEMENTATION OF ROLE PLAY SITUATIONS IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS' TRAINING AND THEIR PSYCHOLOGICAL IMPACT ON STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITIES

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ТА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

The article pays attention to the use of role situations in the process of future teachers-philologists' training and their psychological impact on the students' cognitive activities. The article theoretically substantiates the role situation as a structural unit of philological knowledge, demonstrates the developmental possibilities of the role situation in the assimilation of foreign language material by students and diagnoses the levels of linguistic and communicative competence during the experimental training program. The article also considers various forms and methods that help to overcome the psychological barrier during communication and promote the development of their creativity, imagination and cognitive activity. It is proved that such forms as role-playing classes, discussion-classes, discussions-competitions and dialogue-classes are able not only to mobilize creative and intellectual abilities of students, to develop their imagination, independence, initiative, to enrich their inner world, but also to activate their inner resources for perception and comprehension of new material, analysis of the urgent problem, the ability to defend their own point of view and approve the opinions and views of other colleagues about a situation, confidently participate in a collective discussion that contains many contradictions, i.e. to reach a new level communication and processing of new material. Also, modeling and using role situations in foreign language classes improves the quality of the educational process, helps to attract students to get acquainted with cultural traditions, customs and values of other peoples and countries, create a friendly atmosphere in foreign language classes and increases their language and speech potential, especially during communication with representatives of the countries whose language is being studied.

Key words: role situation, role-playing class, discussion-class, discussion-competition, dialogue-class, cognitive activities, psychological impact.

У статті приділяється увага використанню рольових ситуацій у процесі підготовки

майбутніх учителів-філологів та їх психологічному впливу на пізнавальну діяльність студентів. У статті теоретично обґрунтовується рольова ситуація як структурна одиниця філологічного знання, демонструються розвиваючі можливості рольової ситуації під час засвоєння студентами іноземного матеріалу та проводиться діагностування рівнів сформованості лінгвістичної та комунікативної компетенції під час реалізації програми експериментального навчання. Також у статті розглядаються різноманітні форми і методи, що сприяють подоланню психологічного бар'єру під час спілкування та сприяють розвитку їх творчості, фантазії та пізнавальної діяльності. Доведено, що саме такі форми, як рольові заняття, заняття-дискусії, дискусії-змагання та заняття-діалоги, здатні не тільки мобілізувати творчі та інтелектуальні здібності студентів, розвивати їх фантазію, самостійність, ініціативу, збагачувати їх внутрішній світ, але й активізувати їх внутрішні ресурси щодо сприйняття та осмислення нового матеріалу, аналізу поставленої загальної проблеми, вмінно відстоювати власну точку зору та схвалювати думки та погляди інших колег щодо тієї чи іншої ситуації, впевнено брати участь у колективному обговоренні, що містить багато протиріч, тобто виходити на новий якісний рівень спілкування та оброблення нового матеріалу. Також моделювання та використання рольових ситуацій на заняттях з іноземної мови підвищує якість навчального процесу, сприяє залученню студентів до ознайомлення з культурними традиціями, звичаями та цінностями інших народів та країн, створенню доброзичливої атмосфери на заняттях з іноземної мови і підвищує їх мовний і мовленнєвий потенціал, особливо під час спілкування з представниками країн, мова яких вивчається.

Ключові слова: рольові ситуація, рольове заняття, заняття-дискусія, дискусія-змагання, заняття-діалог, пізнавальна діяльність, психологічний вплив.

УДК 378.14+322+378.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.19>

Yablonska T.M.

Doctor of pedagogical sciences,
Professor at the Department of West and
Oriental Languages and Methods
of Their Teaching
State Institution «South Ukrainian National
Pedagogical University named
after K.D. Ushinsky»

An issue of future teacher philologists' foreign quality training in the process of updating forms and means of educational process is of great importance. Development of students' linguistic and communicative competence has been under thorough study of contemporary scientists. Therefore, the ways and means of such speech activities development as reading, speaking, writing and listening should be reviewed again. Enhanced educational process, motivation of cognitive activity promotes the implementation of role playing technologies in the educational process along with traditional ones. Nowadays,

the reason of such increased interest to different role playing is primarily a deviation from traditional teaching forms and methods. It should also be noted that the reduction of cognitive interest to foreign language learning emerges even on a par with high motivation. Playing activity, being one of the methods that motivate learning and cognitive activities, also allows to use all levels of knowledge assimilation and has a psychological impact on students' cognitive activities.

Consequently, the interest towards usage of playing technologies in the process of foreign language teaching is not accidental. Despite

the fact that role-playing technology has been studied by a lot of scientists, still it is not successfully implemented in practice.

So, we will study the problem of role situation modeling in educational practice with its further analyses.

The aim of the article – is to prove efficient use of role situations in the process of foreign language teaching.

The tasks of the research:

1) to verify role situation as a structural unit of philological knowledge;

2) to show opportunities of further development of role situation in the process of foreign language acquisition;

3) to diagnose future teacher philologists' linguistic and communicative competences development during the experimental training programme implementation.

The research methods. Theoretical – analysis and synthesis, generalization and interpretation of pedagogical, psychological, philosophical, cultural and methodical literature.

Empirical – interviewing methods (questionnaires, interviews), self-assessment method, pedagogical experiment.

Statistical – a qualitative analysis of the results and methods in mathematical statistics for the results of pedagogical experiment processing.

To conduct the research students of Experimental and Control Groups took part in experimental training.

Theoretical Research Results. A number of approaches to the solution of the problem of teachers' training educational process organization in different types of the educational institutions was analyzed by means of scientific literature. Possibilities of the simulation method were studied by O. Tarnopolsky [5], M. Klarin [3], L. Pavlova [4], V. Chernysh [6], C. Livingston [9], W. Littlewood [8] etc. Nowadays, social dramas are being developed in American and English pedagogy as role playings. Their purpose is to study pupils to comprehend their life-situations. The simulation approach to the modeling of professional activities in different spheres is widely used at universities, colleges, business schools and large industrial companies. However, it should be emphasized that developing and training functions of role playings is not revealed. As for the role play approach itself, it is often justified by practical effect but not completed didactic and methodological justifications. Attracting role of the play, being a learning technique, is considered to be an effective instrument to the management of foreign communication mastering which enhances students thinking activity and allows to make the educational process more exciting and interesting.

In the proves of teaching we deal with the situation as the unit of educational process organi-

zation. A situation can be controversial by nature; it can also depict a set of specific characteristics and potential resources of the didactic plan. A situation can contain an impulse necessary for disclosure of substantive reserves of pedagogical education in dynamics and development. It "helps to engage a system of intellectual, emotional and social relationships involved in this situation". Adhering to the regulation of educational tasks, which are dictated by the educational situation, a student is formed as a future specialist within a given activity, directed to pedagogical theory and actions experience [2].

A situation has its own "vigor" in its dynamics and development being implemented in educational process. It provides an opportunity for activating a scheme of a teacher – students pedagogical interaction when it is involved in a learning situation. When the situation is used a student becomes active, he analyzes, evaluates and resolves it, forms his own professional image, improves his knowledge, habits, skills and competences which are indicators of his professional development. The meaning of learning difficulties increases in the form of a role situation in the process of obtaining knowledge, we can observe interaction of cognitive independence, sustained motivation training with students' abilities. Training tasks anticipate specific role activities and behavior particular to a teacher.

A role situation is characterized by the plot content. The plot content complexity is that its improvement requires development and implementation at higher levels and gives the situation a special character. The same fact also concerns the representatives of such professions as managers, psychologists etc. Role-playing anticipates a special kind of work/ It means that students choose available roles and embody their diversity in their own activities [7].

Empirical Research Results. To conduct experimental training programme we developed different kinds of role-playings. It is treated as situationally-managed form of learning activities organization which is directed to the social experience replication and mastering. In its turn, human behaviour is formed, improved and aimed at speech habits and skills formation, development and improvement under specific conditions as close as possible to the circumstances of real learning. Let us view the examples of the role-playings and role situations for future teacher philologists' experimental training programme implementation.

In the process of role communication, students improve the subjective position, master the positions of various roles, master the ways of thinking and creative activity, improve communication skills, acquire pedagogical experience necessary for practical work. The developed technology is implemented in training sessions in pedagogical

disciplines in the form of flow charts, which characterize the stages of implementation of training modules and the necessary scientific and methodological support.

The use of role-playing classes in the study of pedagogical disciplines creates conditions for the manifestation of initiative, amateur performance and creativity of students. The topics of these lessons should correspond to the content of the topics included in the curriculum for the course of the discipline being studied. Since pedagogical training is not sufficiently variable and flexible, we will proceed from the organization of classes on the principle of a role perspective. In contrast to the technologies of traditional classes in pedagogical disciplines, where there is a strictly defined system of pedagogical prescriptions that are guaranteed to lead to the goal, the principle of role perspective predetermines the diversity and variability of ways to use pedagogical knowledge as a tool of pedagogical action in the course of a role-playing class. We proceeded from the assumption that the correlation of knowledge with a role-playing situation, i.e. with the object and the pedagogical circumstances, a true unity of the creative and the reproductive in teaching students is achieved. Role-playing classes and the methodology for their implementation are not regulated, but they are based on improvisation and creativity of students. Stages of the role-playing classes include: – warm-up; – selection of the plot; – “entering the role” (after the distribution of roles, everyone who got the role answers the audience’s questions from the point of view of the character being played); – playing a role-playing plot; – analysis and results of role-playing classes. Here is an example of a role-playing class “Situation Perception”. The role-playing plot is selected on any topic that is interesting for students. The main requirement is the active actions of all participants in the role-playing situation. And the presence of different positions in relation to the modeled event. For example, three group activists discuss the plan and methodology for the group meeting. The head of the educational sector, who sincerely cares about the state of educational affairs in the group, is a responsible, proactive and conscientious person. The monitor of the group is indifferent to the upcoming work, acts on the principle “just to hold it for show”. The student of the group, who dreams of becoming a member of a student asset, is sure that he will be able to organize and hold a meeting in an interesting and useful way. The plot is played out for 10–15 minutes. Students, attending the class, record what is happening. Then the participants in the role-playing plot are invited to leave the audience. And then, one by one, they are invited to enter the audience, and they, being in the role, must show how the role event took place. They do

not hear each other’s story. Stories differ significantly from the role-playing actions they play. The more students enter the role, the more discrepancies between the words-descriptions and the roles played. Then comes the analysis of the reasons for this phenomenon. Students are looking for an answer to the question: why do we perceive the same phenomenon, the same person from different positions? Gradually, students are led to the conclusion about the importance of reflection i.e seeing other positions and oneself from the point of view of others. Themes of role-playing plots can be developed on the basis of real situations from school or university life and situations in literary works and the forms of their implementation are varied. The purpose of the discussion-class is to expand the communicative aspect of the lesson through the use of polemical means in the organization of cognitive activity by including them in the collective search for pedagogical truth. A discussion class is an activity of “open thoughts” that allows students to abandon stereotypes, formalism, dogma, encouraging them to be creative. It’s a type of a role situation.

E.g. Imagine that you are you are an expert in traditional and non-traditional lessons. You understand that it is very appropriate to implement role play while working with pupils. Will you advise teachers at schools to combine playing forms of the lesson with traditional ones? Why?

Imagine that you are you are an expert on working with difficult children. A young teacher came to you and began complaining about her unmanageable class. She admitted that the pupils answered her back, undermined discipline in class, screamed and yelled without any reason and, thus, played on her nerves. What measures would you advise her to take to? And what is your opinion about the situation in general?

Imagine that you are a teacher and work with students. Your group is very contrast and specific because one part of your group has creative thinking and the second one prefers facts and logic. That’s why conflicts in the group break out very often. How will you resolve them?

Imagine that you have a wonderful opportunity of making an acquaintance with a qualified psychologist who is a real all-rounder. What questions about your pupils (students) will you ask him?

Among the polemical means, a special role is played by discussion-classes, dialogue-classes and debate-classes. In our research, we used discussion classes on the following topics: “Can a teacher be indifferent?”, “Where do indifferent people come from?”, “What value do they have (and do they have) in the work of a teacher?”, “Creative thinking helps to find a way out of critical situations”. Before the start of the discussion, all participants in the lesson determine the criteria for assessing the activity of the leader: the ability to clearly formulate questions, summarize transi-

tional moments in the discussion, activate passive students, suspend monologues that are too long, be tactful towards all participants in the lesson [1].

To conduct the discussion, a leader is appointed (selected or appointed by the teacher). The main thing in this lesson is the discussion of the selected problem. Then an introspection of the activities of the leader of the discussion according to the assessment criteria that were determined before the start of the discussion: to what extent he completed the tasks and achieved the goal of the discussion, the desired results were obtained – if not, then the reasons why the difficulties arose, how the participants in the discussion supported the moderator. All comers express their assessments of the activities of the discussion leader.

A great attention should be paid to introspection of the emotional state at the class. E.g. At what point did the discussion arouse the greatest interest? Was there a feeling of irritation, boredom, and when? What thoughts-associations caused the beginning and end of the discussion. In our practice, we used discussion-competition classes. During this lesson, all participants are divided into two teams. Jury members are selected. The criteria are determined: evidence, logic, clarity of wording, correctness of speakers and the ability to adhere to the topic under discussion. The jury determines the point system. The topic of discussion can be a serious subject of discussion. For example, “Professional values – do they serve the effectiveness of the teacher’s work?”, “Preventive actions – what should be understood by them? Their role in planning and obtaining a positive result?”, “Is the teacher’s humor a hindrance or a means of the educational process?”, “Development of students’ cognitive activity” etc. At the end of the discussion, the jury announces the results and comments on them. At the end of the lesson, a collective discussion is held.

Along with the discussion-classes in the experimental work, the dialogue-classes were used, which provided for:

- determination of the subject of discussion (pedagogical fact, pedagogical situation, clash of different points of view, ambiguous judgment on a particular phenomenon, process), personally significant for the participants in the dialogue, containing a contradiction and clash of opinions;

- the presence of an evaluative attitude of each participant in the dialogue to its content, the vision of contradictions in ordinary representations and the formulation of their own judgments about different points of view on the discussed fact, phenomenon, process;

- dialogical interaction and communication through a system of tasks, questions, situations should provide for a gradual ascent to the independence of students in judgments;

- readiness for dialogue, the degree of their self-expression.

Discussion-classes and dialogue-classes mobilize the intellectual abilities of students, liberate imagination, activate independence, initiative, and amateur performance. On them, future teachers-philologists learn to analyze problems, defend their opinion, accept the views of others and correlate them with their own views, i.e. teach to go to another qualitative level of comprehension of the studied material.

Students participate as highly-motivated subjects of knowledge while taking part in experimental training programme implementation. The candidates’ survey “at the start of the training” of the experimental group proved that students’ level of affectation is sufficiently high: (31±5,0% of respondents) to the teacher’s job; (19±4,2% of respondents) gave preference to joy of succeeding and achievements in business, (88±4,5% of respondents) gave preference to desire to raise their own status.

The level of anxiety was the main indicator of willingness to experimental training. It was 35,3% of respondents in experimental group. It was also taken into consideration that student’s activities in the situation that arouses anxiety depends on not on presence or absence of anxiety but on the power of “situational anxiety”, effective measures, taken for its reducing, and the accuracy of the cognitive evaluation of the situation.

In general, the character of the motives rank demonstrated the advantages of students’ desire to establish themselves in the group. It can be explained by increased necessity in their willingness to take part in experimental training. After completion of the experimental training the hierarchy of motivational advantages, on the basis of the average assessment in the group, proved the following: a) interest in professional quality training was 90,5% in EG (experimental group) and 71,1 % in CG (control group); b) desire to new forms of cognition was observed in 88,9% in EG and 68,5% in CG; c) perspectives of professional development were found in 70,6% in EG and 64,2% in CG; d) a high level of training was shown by 77,8% in EG and 63,7 % in CG; e) teachers’ special attitude towards the students of experimental training was 66,6% in EG and 49,8% in CG.

Diagnostic and Control testing of students’ knowledge was conducted after completion of the experimental training in CG and EG. It provided the opportunity for stating quantitative changes in effectiveness of professional training in the system of University education. The results of students’ diagnostic knowledge testing in CG and EG after completion of the experimental programme are presented in the table.

Comparative analysis and statistical data processing of diagnostic tests for the CG and EG, presented in the table, shows that the difference

of the results obtained in the CG and EG was statistically significant (at the significance p-level = 0.05, 17.04, 7.82).

Table 1

Comparative results of the students' diagnostic testing in the control and experimental groups.

Grades	Formation levels of the linguistic competence		Formation levels of the communicative competence	
	CG	EG	CG	EG
low	9,8	3,4	15,2	4,5
middle	40,2	22,7	39,1	23,9
sufficient	43,5	52,3	37,0	54,5
high	6,5	21,6	8,7	17,1

The majority of the students of the EG demonstrated sufficient and high levels of education, whereas the majority of the CG students showed middle and sufficient levels of training.

One may consider the prevalence of reproductive activity as well as lack of cognitive interest towards the role playing in teaching process to be the reason of such emotional state.

Comparative distribution of the students' activity levels is shown in Fig. 1. Let us consider the results:

1) Despite the fact that at the beginning of the experiment students of the CG and EG had approximately the same initial level of training (predominantly low and middle), after completion of the experiment the majority of the students of the EG demonstrated sufficient and high levels of education, whereas the majority of the CG students showed middle and sufficient levels of training most of the students of the EG demonstrated sufficient and high levels of education (63,7%), while the majority of the students showed CG low and medium levels of education (64,1%).

2) The difference of the results obtained in the CG and EG was statistically significant (at the significance p-level = 0.05, 17.04, 7.82)

Conclusions.

1) It has been established that philological knowledge should be structured in such a way that students can implement it adequately in various situations.

2) It has been determined that innovations appear in the language in the form of new knowledge in role situations as forms of philological knowledge interaction and in role activities. Problematic importance in training growth when search activities, interaction of cognitive inde-

pendence, sustainable motives of training are brought together. Role situations provide specific conditions when knowledge acquires practical application and serves as an instrument for students' practical activities.

Thus, modeling of real role situations during English language classes presuppose the following:

- 1) it promotes key competences formation;
- 2) it provides developing and problematic nature of professional training;
- 3) it helps a teacher to resolve communicative issues which can be applied to the purposeful aspect of training and is tightly connected with the training content;
- 4) it is involved into cultural values of the other people;
- 5) it increases training process quality.

REFERENCES:

1. Вербова К.С., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя : учеб. пособие по курсу «Возраст и пед. психология» для студентов пед. спец. Гродно : ГрГУ, 1991. 97 с.
2. Володько В. Ф. Педагогическая психология по шкале Выготского : учеб. пособие. Минск : БНТУ, 2009. 99 с.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. Москва : Знание, 1989. 80 с.
4. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика : Кн. для учащихся ст. классов сред. шк. Москва : Просвещение, 1991. 127 с.
5. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.К., Бредбіер П.В. Інтерактивність як напрямок оптимізації навчального процесу з англійської мови для професійної цілей в немовному вузі. *Інженерні та освітні технології*. Кременчук, 2017. № 3 (19). ISSN 2307-9770. С. 149–155. URL: <http://eetecs.kdu.edu.ua>.
6. Черниш В.В., Шерстюк О.М. Кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету – 55 років! *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. Київ, 2018. Вип. 29. С. 240–244.
7. Kondrashova L., Lodatko E. Event- and -Role Situation as a Mechanism for Managing. Issue 68, April 2020, Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Sofia, Bulgaria. *The Global Scientific Thought with the Speed of Modern communications and Information Systems*. Socio Brains International Scientific Referred Online Journal with Impact Factor. ISSN 2367–5721. P. 140–151.
8. Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press, 2002. 108 p.
9. Livingstone, C. (1983). *Role Play in Language Learning*. Singapore : Longman, 1983. 84 p.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ІНТЕР'ЄРУ РОБОЧОГО МІСЦЯ
НА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ СТАН ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНЕРАTHE FEATURES OF THE INFLUENCE OF THE INTERIOR
OF THE WORKPLACE ON THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATE
OF THE GRAPHIC DESIGNER

У статті розглянуті особливості впливу інтер'єру навколишнього середовища робочого місця на психофізіологічний стан дизайнера. Організація інтер'єру сучасного робочого місця графічного дизайнера задача складна, тому що ергономічні вимоги потребують новітнього індивідуального підходу та рішень цього питання. Це пов'язано з дослідженням функціональних можливостей працівника в експлуатації обладнання з урахуванням його психофізіологічних та фізіологічних особливостей. Головна мета статті – дослідити рівень впливу навколишнього середовища робочого місця на психофізіологічний стан дизайнера та виявити засоби формування комфортного робочого місця, використовуючи новітні заходи ергономічного дизайну. У статті застосовані основні наукові методи досліджень, проведений аналіз з опрацювання попередніх робіт науковців, які вивчали цю тему. Використання методу порівняння допомогло висвітлити пізнання основних питань теми та сформулювати головні напрями у вирішенні питання щодо формування комфортного робочого місця, використовуючи новітні заходи ергономічного дизайну. Результат проведеного дослідження допоміг визначити та сформулювати основні характеристики особливості впливу інтер'єру робочого місця на психофізіологічний стан працівника. Зроблені висновки відкрили нові шляхи для втілення ергономічних засобів покращення інтер'єру робочого місця дизайнера з використанням сучасних технологій ергономічного дизайну.

Наукова новизна полягає в аналізі особливостей впливу інтер'єру робочого місця на психофізіологічний стан графічного дизайнера та визначенні новітніх підходів та рішень щодо формування сучасних робочих місць дизайнера. Це питання нині мало досліджене, тому є актуальним та необхідним напрямом для подальшого глибокого вивчення. Визначені принципи опрацювання дослідження допоможуть сформувати сучасний комфортний інтер'єр робочого місця графічного дизайнера. Результати дослідження можуть бути корисними надалі науковцям у пошуку та вдосконаленні інтер'єру робочого місця дизайнера.

Ключові слова: інтер'єр, вплив, психофізіологічний стан, робоче місце, ергономічний дизайн.

The article considers the features of the influence of the interior of the workplace on the psychophysiological state of the designer. The organization of the interior of a modern workplace of a graphic designer is a difficult task, because ergonomic requirements require the latest individual approach and solutions to this issue. This is due to the study of the functional capabilities of the employee during the operation of the equipment, taking into account its psychophysiological and physiological characteristics. The main purpose of the article is to investigate the level of influence of the workplace environment on the psychophysiological state of the designer, and to identify the means of forming a comfortable workplace using the latest measures of ergonomics. The article uses the main scientific research methods, an analysis of the previous works of scientists who have studied this topic. The use of the method of comparison helped to highlight the knowledge of the main issues of this topic, and to formulate the main directions in solving the problem of forming a comfortable workplace using the latest measures of ergonomics. The result of the study helped to identify and formulate the main characteristics of the impact of the interior of the workplace on the psychophysiological state of the employee. The findings opened new ways to implement ergonomic tools to improve the interior of the designer's workplace using modern ergonomics technologies. The scientific novelty consists in the analysis of features of influence of an interior of a workplace on a psychophysiological condition of the graphic designer and definition of the newest approaches and decisions concerning formation of modern workplaces of the designer. This issue is little studied today, so it is relevant and necessary direction for further in-depth study. The defined principles of the processed research will help to form a modern comfortable interior of a workplace of the graphic designer. The results of the study can be useful in the further use of scientists in finding and improving the interior of the designer's workplace. **Key words:** interior, influence, psychophysiological state, workplace, ergonomics.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.20>

Булатов В.А.

викладач кафедри дизайну
Український гуманітарний інститут

Постановка проблеми. Сучасний ергономічний підхід до вирішення задач формування безпечних, комфортних умов життєдіяльності робочої зони працівника окреслюється психологічними, психофізіологічними, фізіологічними, гігієнічними, антропометричними,

соціально-психологічними чинниками, адже усі вони зумовлені індивідуальними особливостями людини. Головними об'єктом дослідження ергономіки є психологія праці, яка своєю чергою пов'язана із психологічними особливостями уваги, психологічними осо-

бливостями людини, психологічним кліматом у колективі та іншими психологічними критеріями. Особлива увага приділяється психофізіологічному багаторівневому процесу сприйняття навколишнього середовища. Психофізіологічні чинники визначають умови візуального комфорту, також відповідність обладнання слуховим, зоровим та іншим можливостям працівника, орієнтування в предметному середовищі. Форми та простір об'єктів середовища життєдіяльності людини сприймаються через якість освітлення, а також завдяки розбіжностям кольорів, тому «колір» та «світло» є поняттями, не відокремленими як у фізиці, так і в психофізіології. Ще одна форма визначення комфорту інтер'єру – це сенсорне сприйняття працівником предметного середовища робочого місця, наприклад, оббивка диванів, крісел офісу, покриття деталей інтер'єру тощо. Візуальне та сенсорне сприйняття просторового середовища робочої зони справляє значний вплив на психіку працівника, формуючи його настрій, який своєю чергою відбивається на працездатності. Вирішення цього питання вимагає особливого підходу в процесі формування комфортних та безпечних умов робочого простору дизайнера, тому що цей простір має безпосередню дію на працівника.

Аналіз попередніх досліджень. Питання впливу інтер'єру робочого місця на психофізіологічний стан працівника вивчало чимало науковців. Автор В.Ф. Рунге визначив особливий вплив інтер'єру робочого місця на візуальний комфорт працівника [1]. Дослідник К. Батурова зазначила, що сенсорне сприйняття покриття елементів інтер'єру впливає на психофізіологічний стан працівника, змінюючи його настрій, наприклад, у разі використання м'якого покриття елементів інтер'єру (диванів, крісел тощо) працівник відчуває комфорт, а це формує його настрій [2]. Л.Р. Гнатюк зауважила, що вплив кольорової гами, яка оточує працівника на робочому місці, впливає на його відчуття, що своєю чергою відбивається на поведінці, працездатності та здоров'ї [3]. Дослідник Б.А. Базима зазначив суттєвий вплив кольору на психофізіологічний стан людини. Однак він зауважив, що нині колірна психологія – емпірична наука, тому що на шляху створення наукової концепції взаємозв'язку кольору та психіки людини однією з головних перешкод є недостатня ступінь систематизації та узагальнення накопичених результатів досліджень, що стосуються ставлення до проблеми впливу кольору на психіку людини. Тому енергетична сторона колірного впливу на центральну нервову систему вивчена явно мало [4]. Останнім часом, пишуть інші автори, значення досліджень психофізіологічного стану працівників у різних площинах трудової діяльності значно зросло [5]. Науковці Г.В. Ложкин,

Н.Ю. Волянюк помітили недоліки в організації взаємодії працівника і техніки, пов'язані з недостатнім урахуванням психологічних особливостей та можливостей людини, які виявляються на всіх рівнях діяльності. Особливо це стосується сенсорно-перцептивних процесів та їх значення в діяльності працівника в різних системах «людина – машина» [6]. В.В. Кандинський зауважив, що розглядання кольорів має два головних наслідки – народжуються фізичний вплив і психічний вплив [7].

Отже, проаналізувавши думки та вислови сучасних науковців, констатуємо, що тема особливостей впливу інтер'єру робочого місця на психофізіологічний стан дизайнера мало вивчена.

Постановка завдання. Мета роботи – визначити особливості впливу інтер'єру робочого місця на психофізіологічний стан дизайнера.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існування людини, її формування та розвиток звершуються завдяки взаємодії із середовищем, яке створюється за допомогою її діяльності. Взаємовідносини психології та праці будуються на основі положень, що визначають спрямованість психологічної науки в забезпеченні трудової діяльності. Робота графічного дизайнера здебільшого пов'язана з довготривалою позою сидіння та постійним напруженням зору. Творчий процес відбувається в просторовому оточенні робочого середовища, тому особливим фактором впливу на психофізіологічний стан працівника є інтер'єр робочого місця, який формує комфорт, настрій, натхнення та, зрештою, працездатність.

Тому створення умов благотворного впливу інтер'єру на психофізіологічний стан дизайнера – задача не проста, но дуже важлива, тому що вона через стан працівника визначає його працездатність.

Основними аналізаторами сприйняття навколишнього простору є зір, слух, вестибулярний апарат, руховий (м'язово-суглобове відчуття), сенсорний (дотиковий), температурний, нюховий та смаковий. Тому слід зауважити, що сприйняття простору та форми робочого місця відбувається перш за все завдяки кольору та освітленню інтер'єра. Цікаво, що І.В. Гете у своїй роботі «Вчення про колір» визначав певний вплив кольору на душевний настрій незалежно від форми матеріалу та будови. Тим самим враження, яке викликає колір, визначається перш за все ним самим, а не його предметними асоціаціями. Згідно з цими висновками, Гете ставить у залежність певним кольорам певні психологічні стани людини. Також він розмежує кольори на так звані «позитивні» жовтий, жовто-червоний (кіновар, сурик), червоно-жовтий (оранже-

вий) – та «негативні» – синьо-червоні синій та синьо-червоний залежно від їх впливу на психофізіологічний стан людини. Визначаючи цей вплив, він вважав, що перша група кольорів створює живий, бадьорий, діяльний настрій, а друга – занепокоєння, сум, тугу. Зелений він вважав нейтральним [8]. Пізніше В.В. Кандинський пов'язує з кольорами «активної сторони» (червоним, жовтим та помаранчевим) ідеї радості, щастя та добробуту. Головна роль він відводить жовтому. Насичена жовта фарба збуджує, коле, турбує людину. Однак для того, щоб жовтий зробити «холоднішим», треба додати синього, фарба стає зеленуватою та народжується хворобливе відчуття підвищеної чутливості. Згідно з положенням теорії В.В. Кандинського, два фактори, що розкривають психологічний вплив кольору на людину, – це «світло-темрява» та «тепло-холод». Колір та світло мають потужний вплив на формування психофізіологічного статусу організму людини, це в першу чергу визначається діяльністю вегетативної нервової системи. Так, проведені дослідження показали, що під впливом різної потужності освітлення та кольорового оформлення інтер'єру змінювалась слухова чутливість. Наслідки експериментальних робіт С.В. Кравкова довели, що вплив кольорів призводить до значних змін тону вегетативної нервової системи, а це своєю чергою впливає на колірний зір [4, с. 38]. Для продуктивної праці графічного дизайнера колірний зір має особливе значення в процесі формування проектів реклами. Також відомо, що колір простору суттєво впливає на діяльність центральної нервової системи. Цікаво, що клінічні спостереження впливу кольору на людину, а також дані психології кольору дозволяють дати кольорам психофізіологічні та психофізичні характеристики:

- помаранчевий колір створює відчуття теплоти, благополуччя та веселощів, викликає радість, збуджує, але може швидко втомити, має благодійний вплив на травлення; червоний колір викликає сильні реакції та м'язове напруження, надає стимулюючу дію, збуджує, нервує, примушує поспішати;

- жовтий також має стимулюючу дію, активізує розумову роботу;

- блакитний і зелений викликають відчуття свіжості, заспокоюють, знімають збудження, сприяють спокійному відпочинку, знижують кров'яний тиск, сповільнюють биття пульсу дещо.

- фіолетовий викликає відчуття печалі, холоду, пасивності;

- коричневий колір присипляє, заспокоює, в певних ситуаціях викликає печаль, притупляє емоції;

- зелений, блакитний, жовтий загалом впливають на психіку людини позитивно, покращуючи її працездатність;

- фіолетовий, синій, червоний призводять до порівняно швидкого стомлення;

- чорний і темно-сірий кольори у великих кількостях діють гнітюче, однак чорний колір у невеликій кількості підсилює яскравість і вплив кольору, з яким підтверджений;

- білий та ахроматичний світло-сірий у невеликих кількостях утворюють враження холоду та порожнечі, але у будь-якому ахроматичному оточенні вони вигідні як фон для яскравих хроматичних деталей та поверхонь.

Так, кольорове забарвлення може викликати явища, відомі як оптичні ілюзії. Наприклад, жовтий колір ніби візуально піднімає поверхню, вона може здаватися більш широкою. Жовті та білі кольори створюють ефект іррадіації, вони ніби поширюються на розташованих поруч із ними більш темних поверхнях, зменшуючи їх. Площини, які пофарбовані в фіолетовий, темно-синій та чорний кольори, візуально зменшуються та спрямовуються донизу. Перераховані вище прийоми описують лише деяку групу психофізіологічних явищ, що виникають внаслідок сукупного впливу кольору та світла.

Дійсно, колір у взаємодії із світлом може справляти значний вплив на психофізіологічний стан людини. Описують реальний експеримент, який став вже хрестоматійним. Під час банкету гостям подали їжу з найсвіжіших продуктів. Після першого насичення було ввімкнене приховане світло, що проходить через особливі світлофільтри. Після цього зовнішній вигляд кольору страв на столі несподівано змінився. М'ясо стало здаватися сіро-брудного кольору, свіжий зелений горошок набув кольору чорної ікри, яєчний жовток перетворився на червоно-коричневий, салат став фіолетовим, молоко – фіолетово-червоним. Більшість гостей втратили апетит, а деяким стало погано. Використовуючи світлокольорові ефекти, різні технічні прийоми, можна створити не тільки негативні, а й позитивні психофізіологічні реакції людини, вплинути на її емоційний стан, естетичні переживання. Дослідження впливу кольору на психофізіологічний та фізіологічний стан людини дало змогу науковцям розробити техніку кольоротерапії та дослідно довести, що:

- фіолетовий колір активно впливає на легені, серцево-судинну систему, збільшує витривалість тканин;

- жовтий колір стимулює функції мозку;

- під час сну людини слухова чутливість падає при зеленому освітленні, а при червоному явно підвищується;

- монохроматичне забарвлення просторового середовища веде до колірного стомлення, а поліхромне сприятливо впливає на життєві функції людини будь-якого віку [1, с. 45, 49].

Аналізуючи вплив кольору на психофізіологічний стан людини, можна визначити, що прості, яскраві, чисті, кольори діють на людину як активні та сильні подразники. Вони задовольняють потреби людей зі здоровою, невтомленою нервовою системою (діти, підлітки, молодь, селяни, люди фізичної праці). Складні, малонасичені, розбавлені відтінки діють заспокійливе відчуття комфорту, умиротворення, спокою, миру. Також колір просторового простору інтер'єру взаємодіє з емоціями людини. Наприклад, яскраві кольори мають своє вираження емоції, а менш насичені, розбавлені кольори втрачають свою виразність та їх емоційний зміст розчиняється [4, с. 56, 63]. Взаємозв'язок кольору та емоцій є закономірністю, яка зумовлена як психофізіологічними характеристиками кольору, так і психофізичною організацією людини, тому можна визначити, що виражені форми співвідношення кольору в людини несуть інформацію про її індивідуальні та типологічні якості, такі як характер, темперамент та особистість. Кольоровий вплив просторового середовища робочого місця на психічний апарат людини зачіпає не тільки її характер та емоції, але і процеси пізнання, перш за все мислення. Йдеться про енергетичну сторону колірного впливу, тобто про його динамічні та енергетичні характеристики.

Емпіричні спостереження свідчать, що в різних колірних середовищах людині «думається» по-різному, тобто колірний вплив може або перешкоджати, або сприяти вирішенню завдання. Тому не рекомендують фарбувати в темні «холодні» тони приміщення, в яких люди займаються розумовою працею, наприклад: наукові відділи, офіси, шкільні класи, студентські аудиторії, лабораторій тощо. Таке кольорове навантаження спричиняє гальмування та знижує ефективність розумової діяльності. Це стосується не тільки стін, стелі або підлоги, але й меблів. Навпаки, кольори «активної сторони» покращують розумову діяльність, підвищують її продуктивність. Спостереження довели, що успішне вирішення завдання асоціюється з яскравими, світлими відтінками. Визначено також, що колір як енергія необхідний для підтримки тону центральної нервової системи. Відомі випадки так званого «колірного голодування», коли в умовах колірного бідності навколишнього середовища спостерігаються симптоми астенизації. Діти, які тривалий час проживають в умовах «колірного голодування», визначаються навіть затримками інтелектуального розвитку. Колір викликає певні і специфічні зміни в психічному світі людини, інтерпретація яких породжує те, що ми називаємо колірними асоціаціями та символами, враженнями від кольору, і це лише

тільки верхня частина айсберга всіх тих взаємозв'язків та відносин між кольором і людською психікою. Підставою цього є об'єктивні закони колірного впливу на людину.

У зовнішньому середовищі сонячне світло є одним із важливих факторів, який впливає на здоров'я людини. Його дія відчувається не тільки на органах зору, а також на всьому організмі загалом, як на увазі, так і активності та концентрації людини. Під час цього впливу в організмі людини відбуваються різноманітні фізіологічні обмінні процеси речовин. Сонячне світло справляє особливий вплив на людину завдяки тепловій, фізіологічній та бактерицидній дії. При цьому ультрафіолетове випромінювання сприяє утворенню в організмі вітаміну Д. Значиму роль у формуванні позитивного впливу на працівника відіграє природне освітлення на робочому місці, тому що штучне світло відрізняється від сонячного світла (одні хвили сильніші, інші слабші). Це важливе питання, адже наш організм краще реагує на окремі компоненти світла. Потрапляння більшого об'єму природного світла на робоче місце викликає позитивні відчуття, створюючи гарний настрій, приємні, комфортні асоціації, піднімаючи працеспроможність. Це досягається впровадженням сучасних конструктивних рішень приміщень, аналіз яких необхідно провести з урахуванням психофізіологічного комфорту працівників.

Сучасний ергодизайн не зосереджений тільки на візуальних якостях об'єкта, він також прагне встановити емоційний зв'язок із користувачем через дотик. Так елементи декору є невід'ємною частиною вдалого оформлення інтер'єру робочого місця графічного дизайнера. Виразна тактильність може виконувати роль додаткового антистресового елемента робочого простору. Сучасні вимоги ергодизайну пропонують, щоб навколишнє середовище робочого місця було приємним не тільки на вигляд, але й на дотик. Використання ергономічних крісел та диванів, які мають екологічне покриття, яких приємно доторкнутися, мають викликати почуття комфорту, затишку, що своєю чергою впливає на настрій. Також використання рослинності в інтер'єрі робочого місця графічного дизайнера може створити особливу атмосферу спокою та натхнення, додаючи відчуття легкості, тем більш що рослини покращують мікроклімат кімнати, очищаючи повітря. Додаткові елементи декору робочого місця графічного дизайнера, такі як картини, фотографії, статуєтки, декоративні вази та квіти тощо, є стимуляторами настрою, створюючи атмосферу комфортності та миру.

Дослідження показали, що навколишнє середовище робочого місця графічного дизайнера має високий рівень впливу на психофізіологічний стан працівника, формуючи його

настрій, почуття та, зрештою, визначаючи його працездатність. Виявлені новітні засоби формування комфортного робочого місця за допомогою сучасних заходів ергодизайну.

Висновки з проведеного дослідження.

Проведений аналіз наукового дослідження зумовив новітні елементи впливу інтер'єру робочого місця графічного дизайнера на психофізіологічний стан працівника, визначені сумісністю кольору та світлом, вплив сенсорного (тактильного) контакту з елементами меблів, візуальне сприйняття додаткових елементів інтер'єру (картини, фотографії, статуетки, декоративні вази та квіти тощо), визначення особливого призначення рослинності як фактору впливу на працівника в інтер'єрі. Також були виявлені новітні засоби формування комфортного робочого місця дизайнера, що включають використання екологічних матеріалів для оформлення елементів інтер'єру, також вживання рослинності на робочому місці графічного дизайнера, індивідуальний підбір кольору та світла для оформлення інтер'єру з використанням сучасних технологій ергодизайну.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рунге В.Ф., Манусевич Ю.П. Эргономика в дизайне среды. Учебное пособие для специальностей «Дизайн архитектурной среды», «Дизайн среды», «Искусство интерьера». Москва, 2005, 372 с.
2. Батунова К. Интер'єр, до якого хочеться доторкнутись. *Ideї для ремонту*. URL: https://ideas.homechart.ru/posts/interer_kotoryy_khochetsya_potrogat_vyrazitelnye_sredstva_taktilnogo_dizayna-386429/ (дата звернення 20.05.2021).
3. Гнатюк Л.Р., Поліщук Я.І. Використання та роль кольору в дизайні інтер'єрів офісних приміщень. *Національний Авіаційний Університет*. 2014. № 5. С. 16–22.
4. Базыма Б.А. Психология цвета: Теория и практика. Москва, 2005. 147 с.
5. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. Москва, 1998. 285 с.
6. Ложкин В.Г., Волянюк Н.Ю. Психология трудовой деятельности. Учебное пособие. Хмельницкий, 2012. 128 с.
7. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. К выставке в залах Государственной Третьяковской галереи. Москва, 1989. 85 с.
8. Гете И.В. Трактат о цвете. Москва, 1957. 464 с.

ВИКОРИСТАННЯ АНТИСТРЕСОВИХ ЗАХОДІВ ІЗ МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАЦІ

USE OF ANTI-STRESS MEASURES TO INCREASE WORK EFFICIENCY

У статті досліджено антистресові заходи, використання яких допоможе підвищити ефективність праці та зменшити ризик психологічного вигорання співробітників. За результатами теоретичного аналізу встановлено, що хронічний стрес може вразити наше тіло, впливаючи на все: від пульсу та артеріального тиску до системи травлення та імунної системи. Встановлено, що чим сильнішою є стурбованість робітників, тим вразливішим стає їхнє фізичне здоров'я. Зокрема, на це впливає стрес, пов'язаний із роботою. Проаналізовано антистресові заходи для подолання стресу на робочому місці. З'ясовано, що розрізняють три рівня антистресових заходів: фізичні, психофізіологічні та психологічні. Розглянуто основні види антистресових заходів для використання самостійно робітниками та для застосування всією фірмою, зокрема проаналізовано переваги та недоліки кожної категорії. Асоціацією поведінкових наук та політики Америки виокремлено конкретні напрями роботи, такі як незахищеність роботи, наприклад, що збільшують шанси повідомлень про погане самопочуття приблизно на 50%. Високі вимоги, пов'язані з роботою, збільшують шанси діагностування хвороб лікарем на 35%. Тривалий робочий день (більше 8 годин), як було доведено, збільшує смертність майже на 20%. Отже, компанії звертають увагу, а також стають більш творчими в процесі, випробовуючи нетрадиційні підходи, щоб допомогти працівникам краще справлятися зі стресом. У висновку констатовано, що стресових ситуацій уникнути неможливо, але підготовка до них є реалістичним та досяжним завданням. У цьому контексті керівники мають розробляти стратегію, щоб допомогти робітникам долати труднощі і створювати комфортні умови для праці, що своєю чергою підвищуватиме продуктивність праці,

конкурентоздатність фірми та загальні прибутки.

Ключові слова: стрес, робота, антистресові заходи, стрес на робочому місці.

The article examines anti-stress measures, the use of which will help increase work efficiency and reduce the risk of psychological burnout. Theoretical analysis shows that chronic stress can affect our body, affecting everything from heart rate and blood pressure to the digestive system and immune system. It has been found that the more concerned workers are, the more vulnerable their physical health becomes. In particular, it is affected by work-related stress. Existing anti-stress measures to overcome stress in the workplace are analyzed. It was found that there are three levels of anti-stress measures: physical, psychophysiological and psychological. The main types of anti-stress measures for use by employees and for use by the whole company are considered, in particular, the advantages and disadvantages of each category are analyzed. The American Behavioral Sciences and Policy Association has identified specific areas of work, such as job insecurity, for example, that increase the chances of reports of ill health by about 50%. High work-related requirements increase the chances of a doctor diagnosing disease by 35%. A long working day (more than 8 hours), which has been shown to increase mortality by almost 20%. So companies pay attention and become more creative in the process - trying non-traditional approaches to help employees cope better with their stress. In conclusion, it is stated that stressful situations are inevitable, but to prepare for them is a realistic and achievable task. In this context, managers must develop a strategy to help workers overcome difficulties and create comfortable working conditions, which in turn will increase productivity, competitiveness and overall profits.

Key words: stress, work, anti-stress measures, stress in the workplace.

UDK 159.94:159
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.21>

Лук'янчук Н.В.

к. психол. н., доцент кафедри педагогіки та психології
Український гуманітарний інститут

Кривошапка Н.Ю.

студентка кафедри економічної кібернетики,
фінансів та менеджменту, спеціальність менеджмент
Український гуманітарний інститут

Вступ. Пандемія Covid-19 поставила нові виклики перед людством в інформаційному полі. Стали масово з'являтися повідомлення про депресивні стани, що виникають під час трудового процесу, погіршення продуктивності праці, в окремих випадках навіть повна неможливість працювати. Як результат, світ отримує співробітників із високою нервовою напруженістю, що наближаються до професійного вигорання або вже мають такий стан. Маємо власників, які шукають ефективні методи для розв'язання проблеми і не знають, що з цим робити. Антистресові заходи покликані полегшити такі стани та підвищити не тільки продуктивність праці, а й якість життя робітника. Нині існує безліч різноманітних методик по виходу зі стресових ситуацій: дихальні практики, йога, ігрові та спортивні кімнати в офісах, кімнати психологічного розван-

таження тощо. Усі вони мають як свої переваги, так і недоліки. Також є підприємства, на яких деякі з методів неможливо застосувати. Саме тому дослідження теми використання антистресових заходів та окремих методик є актуальним та необхідним науковим напрямом, який потребує глибшого дослідження з метою допомогти роботодавцям підібрати відповідні заходи з огляду на умови та можливості.

Аналіз наукової літератури. Огляд наукових статей за вибраною темою виявив, що І.В. Кавун, аспірантка кафедри політології, соціології та соціальної роботи Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» розглядає тему мобінгу та шляхи виходу з кризи, але, на жаль, тільки з позиції керівника: «Термін «мобінг» новий, а проблема дуже стара» [1]. Серед світових дослідників із проблемою

боротьби зі стресом на виробництві вирізняється Ашок Паніграхі, доцент Інститут досліджень менеджменту Нарсі Монджи, Університет NMIMS, Ширпур, який зазначає: «Стрес в обмеженій кількості є корисним для організації та працівника. Це допомагає досягти як особистих цілей, так і цілей організації. Але стрес у надмірній кількості може справити шкідливий вплив на організм, розум та психологічний стан працівників» [2]. Журналістка Дін Олбан Університету Південної Флориди дослідила: «90% усіх відвідувань лікарів пов'язані зі стресом» [3]. М.І. Мушкевич із Волинського національного університету імені Лесі Українки зазначає у своїй статті «Поняття професійного стресу і причини його виникнення»: «Розвиток стресу на робочому місці є важливою проблемою у зв'язку з його впливом на працездатність і, в кінцевому результаті, на стан психічного здоров'я» [4]. Одним із шляхів вирішення проблеми стресу на виробництві автор пропонує правильний підбір персоналу. Натомість Дін Олбан переносить пошук із психологічної площини у практичну та пропонує низку заходів, спрямованих на розвиток стресостійкості людини під час робочого процесу, що є дотичним до діяльності менеджера як організатора цього процесу. Отже, проаналізувавши вислови та думки науковців, констатуємо, що тема використання антистресових заходів і окремих методик мало досліджена. Тому основною метою дослідження є розглянути сучасні антистресові заходи, визначити плюси і мінуси окремих антистресових методик.

У дослідницьких працях широко висвітлено проблему професійного стресу на виробництві. Одні дослідники вважають, що варто лише покрити соціальні потреби та підвищити заробітну плату, інші думають, що проблема значно глибша і справляє широкий вплив як на співробітника, так і на організацію загалом. За останніми опитуваннями стосовно кризи коронавірусу, робоча сила Силіконової долини «вигорає» як ніколи раніше. Це стало відомо завдяки опитуванню анонімного додатку для чату Blind на робочому місці, в якому опитували 3023 працівників таких компаній, як Amazon, Microsoft, Google і Facebook. Опитування Blind показало, що співробітники деяких найбільших світових технологічних компаній відчувають себе більш вигорілими, ніж до пандемії. Із загальної кількості опитаних працівників 68% заявили, що відчувають себе більш вигорілими, ніж коли працювали в офісі. Вигорання особливо високе серед співробітників Google і Facebook: 79% співробітників Google, які відповіли на опитування, заявляють, що вони вигоріли більше, ніж раніше, і 81% співробітників Facebook сказали те саме. Висновки Blind підкреслюють, що ситуація погіршується, а не покращується, оскільки очікується зріст

пандемії до осені. Дослідження 3921 користувача, проведене на Blind у лютому 2020 року, показало, що 61% професіоналів відчували критичний рівень стресу з причин, які найчастіше пов'язані з некерованим навантаженням, недостатніми винагородами та відсутністю контролю над їх роботою. До травня 2020 року ця кількість зросла ще на 12%, причому кожен п'ятий посилався на побоювання щодо безпеки роботи як на головний фактор того, як вони почуваються. Робота в таких обставинах створює велике напруження на фахівця, як фізично, так і психічно. Також причиною перебування в стресовому стані працівника є наявність мобінгу на підприємстві. Про це зазначає І.В. Кавун у своїй статті. На жаль, таке явище, як мобінг стає дедалі більш поширеним, можливо, через те, що в стані стресу знаходяться не тільки пересічні працівники, а й керівники підприємств та підприємств. Наявність морального тиску з боку керівництва значно впливає на психічний стан робітника. Втрачаються продуктивність і бажання працювати. Практика європейських компаній з управління стресом ґрунтується на організаційному підході, коли роботодавець бере на себе відповідальність за створення нестресових умов праці. Крім того, за даними досліджень, близько 30% компаній європейських країн розробили свій план дій для попередження робочого стресу. Отже, в результаті аналізу встановлено, що стрес на роботі значно знижує продуктивність праці та впливає на психічний та фізичний стан працівників.

У процесі аналізу сучасних підходів до подолання стресу з'ясовано, що є кілька рівнів впливу на працівника з метою подолання професійного стресу. Дослідники визначають три основних рівня. Зазвичай це органічний рівень (спеціальне харчування «заспокійливі» чаї, продукти, до складу яких входять магній та вітаміни групи В, композиції арому-масел, специфічна фізична активність). Другий рівень психофізіологічний, до складу якого зазвичай зараховують медитацію, різні техніки дихання, вправи на фізичну релаксацію. Третій рівень – психологічний: аналіз стресових факторів, тренінги позитивного мислення, управління часом, вміння збудувати та коректно відстоювати власні кордони. Наведені далі приклади представляють усі три рівня впливу на працівника з метою подолання стресових факторів.

Варто зазначити, що перша група спрямована на запобігання і профілактику негативного впливу стресів, а дві наступні – на боротьбу зі стресом. Також інтенсивне зростання кількості технологічних компаній активізувало процес створення нових креативних методів виходу зі стресу на робочому місці. Так, агентство з розробки додатків Appster пропонує такі пільги, як безплатне харчування та поїздки на

роботу, намагаючись мінімізувати стрес. Офіс у Каліфорнії має домашнього вихованця хаскі на ім'я Хаул, який допомагає працівникам відпочити та відволіктись від роботи. Ще компанія платить за виїзди на природу, щоб співробітники могли відпочивати та проводити цікаві заходи поза робочим місцем. Appster, який має близько 380 співробітників у різних офісах Америки, Австралії та Індії, запровадив те, що Макдональд називає «щотижневим звітом про вентиляцію», – дошку в Інтернеті, де працівники можуть анонімно та публічно надсилати скарги та пропозиції. Найдешевший та найефективніший спосіб запобігти стресу – це просто слухати персонал. Практика європейських компаній з управління стресом ґрунтується на організаційному підході, коли роботодавець бере на себе відповідальність за створення нестресових умов праці. Більш того, за даними досліджень, близько 30% компаній розробили свій план дій для попередження робочого стресу. Базова ідея європейських моделей управління стресом, що відображають розуміння стресу і його причин, така: тільки шляхом впливу на джерелом проблеми є умови праці, тому можна вжити заходів щодо вирішення проблеми в довгостроковому періоді. Таким чином, підходи до управління стресом можна розділити на кілька груп, що розрізняються за рівнем його впливу (організаційний, груповий і індивідуальний), а також за інструментами, які мінімізують ризик стресу. Комплексний підхід до вибудовування стратегії управління стресом передбачає вплив на організаційному рівні з позиції коригування корпоративної політики щодо балансу продуктивності фірми і благополуччя працівників. Далі зазвичай йдуть два етапи безпосереднього управління стресовими ситуаціями: груповий (рішення внутрішніх конфліктів в колективах, проведення заходів із розвитку кооперації та взаємної підтримки між колегами) і індивідуальний. Заходи на індивідуальному рівні мають бути лише підтримкою співробітника, якщо попередні заходи не змогли

нівелювати організаційні джерела стресу (тоді застосовуються психологічні техніки релаксації, медитації, навички тайм-менеджменту та ін.). Сюди ж належить рекомендація про створення програми медичного, психологічного супроводу співробітників. Призначення такої медичної служби (зі складу, як штатних співробітників, так і запрошених фахівців) – адресна допомога працівникам, які опинилися в зоні ризику. У практиці французьких компаній нерідко зустрічається окрема посада – лікар праці, який має займатися, в тому числі, запобіганням негативних наслідків стресу. Отже, для подолання стресу використовуються різноманітні заходи, які зводяться до трьох рівнів: органічного, психофізіологічного та психологічного. Європейський досвід комплексного підходу до управління стресом передбачає корегування організаційних заходів з урахуванням балансу продуктивності фірми і благополуччя працівників. Керівництво компаній бере на себе відповідальність за створення комфортних умов праці та вживає заходів із попередження стресу у працівників у колективних формах та індивідуальних, коли попередні організаційні заходи не були ефективними.

Дослідивши види та рівні антистресових заходів, можна визначити їх переваги та недоліки. До прикладу, перший рівень – органічний, його може використовувати в разі потреби кожен працівник із метою подолання стресу на робочому місці або поза робочим часом. Недоліком є те, що ці способи використовуються як профілактика або як додаткові, тобто тоді, коли стрес має низький фактор ризику, несильний. Наступний рівень – психофізіологічний. Ці заходи часто використовуються роботодавцями середніх бізнесів, мають велику популярність серед робітників. Недоліком є те, що не завжди є можливість використання цих методик. Люди, що мають різні віросповідання чи інші культурні розбіжності, можуть чинити опір намаганням надати їм допомогу. Ще один приклад – підприємства з почасовим графіком, де люди налаш-

Таблиця 1

Найбільш вживані антистресові заходи

Антистресові заходи	Застосування антистресових методів
<i>Діафрагмальне дихання</i>	Діафрагмальне дихання – одна з найпростіших, але найважливіших технік управління стресом, якою може оволодіти кожен.
<i>Медитація</i>	Медитація робить людину більш стійкою та такою, що менше реагує на стрес, зменшуючи кількість нейронів у вашій мигдалині, області мозку, пов'язаній зі страхом, тривогою та стресом.
<i>Йога</i>	Йога уповільнює ваше дихання і пульс, знижує артеріальний тиск і збільшує варіабельність пульсу.
<i>Ароматерапія</i>	Ароматерапія – це лікувальна та розслаблююча техніка, яка використовує аромат ефірних масел.
<i>Прогресивна м'язова релаксація</i>	Прогресивне розслаблення м'язів – це проста техніка, яка передбачає систематичне напруження та розслаблення певних груп м'язів, щоб розірвати порочний цикл стресу та м'язової напруги.

товані заробити якнайбільше за встановлений час і можуть відмовлятися від допомоги через неусвідомлення проблеми. Наступна категорія – це психологічні заходи. Вони мають досить широке застосування на великих підприємствах. За допомогою тренінгів можна підготувати та налаштувати працівників до робочого процесу, не концентруватись на стресових ситуаціях та не створювати напругу в колективі. Отже, проаналізувавши переваги та недоліки кожного рівня антистресових заходів, можна зробити висновок, що є заходи, що більш підходять для індивідуального застосування, та заходи, що краще допомагають вирішувати стресові ситуації у великих організаціях. Найважливішим та таким, що заслуговує на найбільшу увагу, видається перший рівень, який дозволяє підвищити стресостійкість організму, усвідомленість, що своєю чергою дасть змогу не допускати стану глибокого стресу та уникнути застосування більш вартісних та часозатратних заходів. Другий і третій рівні також є важливими, бо дозволяють зберегти кваліфіковані трудові ресурси.

Висновок. У результаті проведеного дослідження на тему використання антистресових заходів із метою підвищення ефективності праці було з'ясовано, що стрес під час роботи – типове явище, що значно впливає не тільки на психічну а й на фізичну складову частину здоров'я людини. Тому так важливо навчитися його долати. У процесі аналізу наукових джерел було з'ясовано, що стрес у невеликій кількості сприяє підвищенню продуктивності праці, конкурентоздатності працівників, однак, якщо стрес дуже сильний або довготривалий, це призводить до зниження резуль-

татів праці. Нами було проаналізовано сучасні антистресові заходи для подолання стресу на робочому місці. З'ясовано, що розрізняють три рівня антистресових заходів: фізичні, психофізіологічні та психологічні. Також було розглянуто основні види антистресових заходів для використання самостійно робітниками та застосування всією фірмою. Було проаналізовано переваги та недоліки кожної категорії представлених методик. Тому доходимо до висновку, що стресових ситуацій не уникнути, але можна підготуватись до них. Також керівники мають розробляти стратегію допомоги робітникам долати труднощі і створювати комфортні умови для праці, що своєю чергою підвищуватиме продуктивність праці, конкурентоздатність фірми та загальні прибутки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кавун І.В. Моббінг. *Досвід європейських країн*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/47219137.pdf> (дата звернення: 03.07.2021).
2. Паниграхі А. Управління стресом на робочому місці. *Ашок Паниграхі – Review Article*. URL: <file:///Users/egor/Downloads/ManagingStressatWorkplace.pdf> (дата звернення: 01.07.2021).
3. Дін Олбан. Методи управління. *Bebrainfit*. URL: <https://bebrainfit.com/> (дата звернення: 05.07.2021).
4. Мушкевич М.І. Поняття професійного стресу і причини його виникнення. Волинський національний університет імені Лесі Українки. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153576918.pdf> (дата звернення: 04.07.2021).
5. Джейн Портер. Як великі компанії допомагають боротись із стресом на роботі. *Fast Company*. URL: <https://www.fastcompany.com/3053048/how-google-and-other-companies-help-employees-burn-off-stress-in-unique-ways>. (дата звернення: 05.07.2021).

РОЗМЕЖУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

DISTRIBUTION OF COMPETENCES OF SOCIAL TEACHER AND PRACTICAL PSYCHOLOGIST

Стаття присвячена вивченню питання розподілу компетенцій соціального педагога та практичного психолога. Показано, що соціальні педагоги та практичні психологи навчальних закладів є головною ланкою в структурі психологічної служби системи освіти в Україні. Розглянуто співвідношення функцій соціального педагога та практичного психолога відповідно до сучасних нормативно-правових положень. Теоретично доведено, що в загальноосвітніх навчальних закладах роль соціального педагога та психолога досі чітко не визначена, до того ж їх функції зазвичай виконує одна людина. Причина цього – недоліки нормативної бази. Аналіз літературних джерел показав, що діяльність соціального педагога та практичного психолога має свої особливості, тому їх функції не слід дублювати.

Для проведення емпіричного дослідження було відібрано 96 фахівців із 30 шкіл: 15 престижних, спеціалізованих і 15 звичайних. Методика складалась з аналізу документів, анкетування практичних психологів, соціальних педагогів та структурованого інтерв'ю з адміністрацією школи.

Представлені результати емпіричного дослідження розуміння фахівцями змісту, форм, методів, функцій та компетенцій практичного психолога та соціального педагога. Здебільшого соціальні педагоги розширюють свою компетенцію, беручи на себе завдання практичного психолога. Крім того, адміністрації шкіл вважають, що на ці дві посади може бути працевлаштована одна особа. Це пов'язано з тим, що зміст нормативних документів, які діяли більше десяти років тому, досі залишається активним у свідомості освітян. Визначено, що соціальні педагоги намагаються самостійно визначити зміст, завдання, форми та методи своєї діяльності. Як приклад вони беруть компетенції, притаманні практичним психологам, оскільки історично їх функції були визначені раніше. Це призводить до того, що соціальний педагог просто дублює те, що роблять практичні психологи.

Необхідно розробити модель діяльності соціального педагога з урахуванням його конкретних функцій та визначити напрями його/її співпраці з іншими фахівцями. Ця модель має визначати не тільки конкретні складники, а й їх відносини, та відображати міжпредметні аспекти їх діяльності.

Ключові слова: компетенції, навчально-виховний процес, практичний психолог, психологічна служба, соціальний педагог.

The article is devoted to the study of the issue of distribution of competences of a social teacher and a practical psychologist. It is shown that social pedagogues and practical psychologists of educational institutions are the main link in the structure of the psychological service of the education system in Ukraine. The ratio of functions of a social pedagogue and a practical psychologist in accordance with modern normative – legal provisions is considered. It is theoretically proven that the role of a social pedagogue and psychologist in secondary schools is still not clearly defined, and their functions are usually performed by one person. The reason for this is the shortcomings of the regulatory framework. The analysis of literary sources showed, that the activity of the social teacher and the practical psychologist has its own specific features, so their functions should not be duplicated.

96 specialists from 30 schools were selected for the empirical study: 15 prestigious, specialized and 15 ordinary. The methodology consisted of document analysis, questionnaires of practical psychologists, social educators and a structured interview with the school administration.

The results of empirical study of specialists' understanding of contents, forms, methods, functions and competences of the practical psychologist and the social teacher are presented. For the most part, social teachers broaden their competence, taking over the tasks of the practical psychologist. Moreover, school administrations believe one person can be employed for these two positions. This is due to the fact that the contents of the normative documents, which were in force more than ten years ago, still remains active in the minds of educators. It is determined that social teachers try to define the contents, tasks, forms and methods of their activity by themselves. As an example they take the competences inherent to practical psychologists, because historically their functions have been defined earlier. This leads to the fact that social teacher just duplicates what the practical psychologists do.

It is necessary to develop an activity model of a social teacher based on its specific functions and reflecting the directions of his/her cooperation with other specialists is proved. This model should determine not only the specific components, but also their relations, and reflect the interdisciplinary aspects of their activities.

Key words: social teacher, practical psychologist, competences, psychological service, teaching and educational process.

УДК 364.442:388.0
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.22>

Максимова Н.Ю.

д.психол.н., професор,
професор кафедри соціальної
реабілітації та соціальної педагогіки
факультету психології
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

Красілова Ю.М.

к.психол.н.,
асистент кафедри соціальної
реабілітації та соціальної педагогіки
факультету психології
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів гуманітарних наук є обґрунтування місії школи як провідного інституту соціального виховання у макросередовищі. У сучасних умовах загальноосвітня школа не може функціонувати як автономна організація, оскільки навчальний заклад, його учні та члени педагогічного колективу знаходяться під впли-

вом конкретних економічних і соціокультурних умов. Це дає можливість характеризувати школу як транслятор впливу факторів соціалізації на особистість.

Соціальні педагоги та практичні психологи навчальних закладів є головною ланкою в структурі психологічної служби системи освіти в Україні. Їхня діяльність регламенту-

ється «Положенням про психологічну службу» та іншими нормативно-правовими документами психологічної служби системи освіти.

Посада соціального педагога введена в Україні у 1993 році. Проте до Державного класифікатора професій вона увійшла у 2000 р. Першим нормативним документом Міністерства освіти і науки України, у якому офіційно говорилось про посаду соціального педагога у закладах освіти, було Положення про психологічну службу системи освіти (наказ МОН України № 127 від 03.05.99).

У 2001 році першим нормативним документом, який регламентував діяльність психологічної служби, був лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-272 «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів». В цьому документі поняття «практичний психолог» і «соціальний педагог» ототожнюються. Перед ними ставляться одні і ті самі завдання. Це спричинило відсутність чіткого розподілу функцій зазначених фахівців.

Наразі практика показує, що в загальноосвітніх навчальних закладах роль соціального педагога та психолога й досі чітко не визначена. Навіть більше, їх функції зазвичай виконує одна людина.

Проблема полягає в тому, що діяльність соціального педагога та практичного психолога має свою специфіку, тому їх функції не повинні дублюватися. Особливо гостро це питання постає зараз, коли відповідно до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України 06.11.2015 № 1151 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України 12.04.2016 № 419), освітня програма Соціальна педагогіка перенесена до 23 галузі знань «Соціальна робота, спеціальності 231 Соціальна робота».

Мета дослідження – з'ясувати наявність розмежування компетенцій соціального педагога та практичного психолога і визначити специфіку діяльності цих фахівців.

Виклад основного матеріалу. Своєрідним проривом у закріпленні позицій соціального педагога у системі освіти став лист МОН України від 18 серпня 2003 р. № 1/9-385, де визначені нормативи чисельності соціальних педагогів у навчальних закладах. Ним передбачено, що, починаючи з 2004 року, посади соціальних педагогів вводяться у штати загальноосвітніх та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти незалежно від наявності там посад практичних психологів. Ці фахівці, як і передбачено їхніми посадовими інструкціями, мають співпрацювати, оскільки їхні функції в навчальному закладі є взаємодоповнювальними [4].

Розглянемо співвідношення функцій соціального педагога та практичного психолога відповідно до сучасних нормативно-правових положень.

Зокрема, у наказі Міністерства освіти України «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України» (№ 616 від 02.07.2009 р.) подано функції соціального педагога та практичного психолога навчального закладу. У цьому документі функції соціального педагога та практичного психолога загалом збігаються. Обидва беруть участь у здійсненні освітньої, виховної роботи, формуванні навичок дотримання норм та правил поведінки у здійсненні освітньої, виховної роботи, спрямованої на забезпечення всебічного індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів, збереження їх повноцінного психічного здоров'я. Соціальний педагог і практичний психолог надають рекомендації вихованцям, учням, студентам, батькам; надають необхідну консультативну допомогу з питань соціальної педагогіки та психології, їх практичного використання в організації навчально-виховного процесу [6].

Специфічні функції соціального педагога та практичного психолога, що розмежовуються. Так, соціальний педагог навчального закладу сприяє захисту прав вихованців, учнів, представляє їхні інтереси у службі у справах дітей, у правоохоронних та судових органах. Наступним завданням є надання соціальних послуг, спрямованих на задоволення соціальних потреб вихованців, учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід навчально-виховного процесу, соціально-педагогічний патронаж соціально незахищених категорій вихованців, учнів; сприяє соціальному і професійному визначенню особистості, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді.

Соціальний педагог прогнозує на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості учня, прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості. Крім того, соціальний педагог вивчає та оцінює особливості діяльності і розвитку вихованців, шкільного мікроколективу (класу чи групи), шкільного, дитячих громадських організацій; досліджує спрямованість впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, позитивного виховного потенціалу соціального середовища та джерела негативного впливу на учнів.

Практичний психолог навчального закладу проводить психолого-педагогічну діагностику та корекцію готовності учня до навчання. Також психолог сприяє адаптації до нових

умов навчально-виховного процесу; допомагає у виборі навчального закладу згідно з рівнем інтелектуального розвитку, сприяє вибору учнями професій з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей, готує учнів до самостійного життя; здійснює превентивне виховання, профілактику злочинності, алкоголізму і наркоманії, інших залежностей і шкідливих звичок серед підлітків. Практичний психолог розробляє та впроваджує розвивальні, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей учнів. Крім того, практичний психолог проводить психологічну корекцію девіантної поведінки вихованців, учнів. До того ж він формує психологічну культуру педагогів, батьків (або осіб, які їх замінюють), консультує їх з питань психології, її практичного використання у вихованні та організації навчально-виховного процесу [8].

В останні роки напрацьована значна кількість досліджень, присвячених особливостям діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі. Серед них роботи Безпалько О.В., Капської А.Й., Коваль Л.Г., Звереві І.Д., Хлебик С.Р., Овчарові Р.В., Тименко Н.В., Сейко Н.А. та ін.

Аналіз літературних джерел з питань розмежування функцій соціального педагога та практичного психолога показав, що всі автори одноставно виокремлюють деякі функції соціального педагога, що відмінні від функцій практичного психолога.

До них належить діагностична функція (Н.А. Сейко називає її дослідницькою), яка передбачає вивчення соціальним педагогом особливостей групи, прошарку, особи, зокрема ступінь та направленість впливу на них мікросередовища. Ця функція покликана виявити окремі соціальні проблеми в певному мікросоціумі, конкретизувати проблему та виявити індивідуальні та специфічні особливості особистості, дає змогу адекватно вирішувати соціально-педагогічні завдання. Соціальний педагог діагностує особливості впливу середовища на соціалізацію дитини, а потім проектує діяльність усіх суб'єктів соціального виховання [2].

Наступною є профілактична функція: виявлення причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб, попередження та подолання негативних явищ.

Н.А. Сейко окремо виділяє соціально-медичну функцію, яка спрямована на організацію роботи з формування здорового способу життя. О.В. Безпалько під профілактичною функцією визначає переконання учнів у доцільності дотримання певних норм та правил поведінки стосовно суспільних норм, здоров'я, способу життя тощо [3].

Л.Г. Коваль та І.Д. Зверева визначають такий зміст профілактичної функції: роз'яснення правових норм, які забезпечують розвиток особистості, належний рівень освіти, надання різним категоріям молоді інформації про наслідки нехтування здоровим способом життя.

А.Й. Капська зазначає, що соціальна профілактика – це комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі [4].

Важливою вчені вважають правозахисну функцію, яка полягає в знанні та вмінні використовувати закони і правові акти, які спрямовані на надання допомоги і підтримки дітей та підлітків, їх захист, представлення їхніх інтересів у різноманітних інстанціях.

О.В. Безпалько та Н.А. Сейко розглядають ще таку функцію, як посередницька. Вони надають цій функції значення встановлення взаємозв'язку та спільної діяльності багатьох громадських та державних структур (медичними, позашкільними, культурними, спортивними закладами, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді тощо), колективом педагогів та учнів з метою спільного вирішення проблем соціального становлення та розвитку особистості [3].

Соціальний педагог також оформляє накопичувальні вклади, вирішує питання використання майна дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків. Виступає їхнім представником у суді [8].

Аналізуючи літературні джерела, можна побачити, що М.Р. Бітянова, І.В. Дубровіна, Р.В. Овчарова, О.Н. Істратова, С.В. Савченко та інші, виокремлюють такі функції практичного психолога: вивчення специфічних особливостей діяльності педагогів та їх вихованців у цій установі, а також вивчення ряду психофізіологічних, індивідуально-психологічних і особистісних особливостей викладачів, співробітників, учнів, їх соціального статусу, особливостей міжособистісних стосунків як в колективах педагогів, так і в групах учнів. Підсумок цієї роботи – детальна психологічна характеристика особистості викладача, співробітника, вихованця, складання психологічних паспортів, що дозволяють намітити і здійснити корекційні заходи.

О.Я. Жизномірська більш детально описує функції практичного психолога навчального закладу. Розмежовує їх у своїй класифікації на функції, які практичний психолог здійснює, співпрацюючи з учнями, з батьками, із педагогічним колективом.

Специфічною у роботі практичного психолога є психотерапевтична та корекційна функція. Вона включає діагностику, психотерапію і психопрофілактику невротичних станів,

попередження труднощів в інтелектуальному і особистісному розвитку, організацію відновлювальних заходів, а також навчання засобам психічної саморегуляції, формування впевненості в своїх силах, розвиток творчих потенцій, вироблення навичок мобілізації в стресових ситуаціях і т. д. [6].

Емпірична частина нашого дослідження була спрямована на вивчення діяльності практичного психолога та соціального педагога у навчально-виховному процесі школи. Для проведення дослідження нами було відібрано 96 фахівців із 30 шкіл: 15 престижних, спеціалізованих і 15 звичайних. Методика складалась з аналізу документів, анкетування практичних психологів, соціальних педагогів та структурованого інтерв'ю з адміністрацією школи.

Анкета була розроблена за такими шкалами: перша шкала стосувалась діяльності соціального педагога та практичного психолога: мета, задачі, функції; друга – форм та методів роботи; третя – як практичні психологи та соціальні педагоги оцінюють результати своєї роботи; четверта – співпраця з іншими фахівцями; п'ята – питання стосувалась думки фахівців про необхідність підвищення рівня своєї компетенції.

Структуроване інтерв'ю з адміністрацією школи було розроблено за шкалами, що певним чином віддзеркалювали анкету. У першій шкалі з'ясовували думку адміністрації школи стосовно діяльності соціального педагога (мета, задачі, функції). У другій шкалі з'ясовували думку стосовно форм та методів роботи; у третій – як соціальні педагоги оцінюють результати своєї роботи; у четвертій питання стосувалися їх думки про необхідність підвищення свого рівня компетенції; у п'ятій – як готувати соціальних педагогів та практичних психологів.

Завданнями структурованого інтерв'ю було дослідити обізнаність адміністрацією школи професійної діяльності соціального педагога та практичного психолога.

Аналіз документів показав, що вся документація соціально-психологічної служби школи ділиться на три категорії: нормативна і довідково-інформаційна; документи для службового користування; обліково-реєстраційна.

Під час складання річного плану враховується участь у реалізації державних (обласних, районних) програм, наказів та рішень колегії Міністерства освіти і науки України; пріоритетні напрями діяльності навчального закладу та запити педагогічного колективу; специфіку роботи з учнями (дітьми) на кожному віковому етапі їх розвитку; тижневий графік роботи в школі.

Для злагодженої роботи соціального педагога та практичного психолога створюються папки для роботи з окремими групами дітей

наприклад, діти в СЖО, обдаровані діти, учні з девіантною поведінкою та інші, в цих папках міститься: теоретичний матеріал; перелік методик; розробки та адаптовані методики для використання в роботі; результати проведених методик.

У папці «Робота з батьками» містяться матеріали для батьківських зборів з питань вікових особливостей учнів; сценарії батьківських зборів; анкети, таблиці та пам'ятки, що використовуються у проведенні цих заходів.

Додатково є список спеціалізованих центрів та консультацій соціального і медико-психологічного профілю.

Результати анкетування фахівців показали, що як практичний психолог, так і соціальний педагог не змогли назвати завдання, які ставить перед ними адміністрація школи (14% та 20% відповідно); не відрізняють завдання і форми роботи. Наприклад, як завдання називають бесіду, спостереження, анкетування (18% та 27% відповідно).

Серед соціальних педагогів 42% ґрунтовно визначають зміст своєї професійної діяльності, але завдання, що вони зазначають, співпадають із завданнями практичного психолога. Водночас 74% практичних психологів перебирають на себе компетенції соціальних педагогів. Більшість соціальних педагогів використовують ті самі форми та методи роботи, що і психолог (86%). Форми і методи роботи, які належать суто до методів роботи соціального педагога, визначили лише 28% опитуваних.

Критеріїв оцінки результатів своєї професійної діяльності як у соціального педагога, так і практичного психолога фактично немає. Результати своєї професійної діяльності фахівці оцінюють за зворотнім зв'язком, наприклад, за такою ознакою: «якщо батьки, учні, педагоги дякують за пораду». Більшість опитуваних (89%) оцінюють результати своєї роботи за звітною документацією, тобто скільки заходів було проведено. Лише 17% опитуваних зазначили, що вони оцінюють якість роботи відповідно до результатів, але не змогли пояснити критерії, за якими вони їх визначають.

Стосовно підвищення кваліфікації 61% всіх опитуваних за останній рік проходили курси підвищення кваліфікації. Слід зазначити, що 39% практичних психологів та 42% соціальних педагогів взагалі не проходили курсів підвищення кваліфікації. Серед форм підвищення кваліфікації фахівці називають тренінги і майстер-класи. Наприклад, майстер-класи за такими темами: «Агресія як форма прояву внутрішньої напруги»; «Особливості виховання підлітків»; «Значення партнерської взаємодії батьки-діти з метою успішної соціалізації свідомого громадянина» тощо. На нашу думку, ці теми є більш важливими для роботи практичного психолога, а соціальні педагоги потре-

бують іншої інформації. Зокрема, 58% опитуваних соціальних педагогів вважають, що їм потрібні такі курси з підвищення кваліфікації, що стосуються інклюзивного навчання, наприклад, курси тьютора, курси з правової та юридичної просвіти, курси та майстер-класи з технік медіації у врегулюванні конфліктів тощо.

Ступінь своєї компетентності у професійній діяльності високо оцінюють 44% фахівців. Щодо підготовки соціальних педагогів 73% опитуваних висловили наступні побажання: «В ході підготовки студентів потрібно давати більше практичних знань; підвищити зацікавленість студентів щодо соціально-педагогічної діяльності; підвищити рівень правової обізнаності; навчити їх відстоювати власні права і переконання».

Провівши інтерв'ю з адміністрацією шкіл, ми отримали такі результати: директори не знають, які завдання треба ставити перед практичними психологами та соціальними педагогами. Директори рекомендували нам самим знайти відповідь на це питання, прочитавши функціональні обов'язки практичного психолога та соціального педагога, або послали на законодавство. Всі опитувани надавали узагальнені відповіді на кшталт «перед соціальним педагогом ми ставимо завдання надання якісних послуг дітям, які їх потребують, перед практичним психологом – надання якісної психологічної допомоги та підтримки; найкраще коли психолог і соціальний педагог – це одна особа».

Серед форм роботи, які використовує соціальний педагог у своїй професійній діяльності, адміністрація шкіл назвала лекції, тестування, бесіди, консультації, тренінги. Серед інших спеціалістів, з якими має співпрацювати соціальний педагог, один директор назвав класних керівників та психолога. Лише 16% директорів назвали Службу у справах дітей, соціальні служби, районні державні адміністрації.

Висновки. На основі отриманих результатів емпіричного дослідження можна зробити висновок, що в ході навчально-виховного процесу практичні психологи та соціальні педагоги фактично не розмежовують свої функції. Межі своєї компетенції соціальні педагоги здебільшого розширюють, перебираючи завдання практичного психолога на себе. Навіть більше, адміністрації шкіл вважають, що на цих посадах взагалі має бути одна особа. Це зумовлено тим, що зміст нормативних документів, які були чинними більш як десять років тому, ще й досі залишається у свідомості освітян.

Наукові дослідження доводять, що соціальний педагог та практичний психолог мають свою специфіку діяльності, зміст, форми

та методи роботи. Проте ця інформація залишається поза увагою практичних працівників. Тому соціальні педагоги намагаються самотужки визначити зміст, завдання, форми і методи своєї діяльності. Зрозуміло, що за зразок вони беруть ті компетентності, що притаманні практичним психологам, оскільки історично його функції були визначені раніше. Це призводить до того, що соціальні педагоги фактично дублюють те, що роблять практичні психологи.

Отже, необхідно розробити модель діяльності соціального педагога, що базується на його специфічних функціях та відображає напрями його співпраці з іншими фахівцями. Ця модель має визначати не тільки специфічні складники, але і їх зв'язки, а також відобразити міждисциплінарні аспекти їх діяльності.

Перспективами дослідження є розробка функціональної моделі діяльності соціального педагога з огляду на те, що цей фах зараз перенесено до галузі знань з соціальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Концептуальні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді. Соціальна педагогіка: теорія і практика. 2008. № 4. С. 30.
2. Белановская О.В., Олифирова Н.И. Психологическая диагностика в школе : пособие. Минск : БГПУ. 2015. 374 с.
3. Зверева І.Д. Соціально-педагогічний захист дитинства. Київ : Рідна школа, 1994. С. 18–20.
4. Капська А.И., Безпалько О.В., Вайнола Р.Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання. Київ : ДЦССМ, 2001. С. 23.
5. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических заведений. Москва : Академический проект, 2001. 416 с.
6. Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України. Наказ Міністерства освіти України № 616 від 02.07.2009 р. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0687-09#Text> (дата звернення: 11.07.2021).
7. Про внесення змін і доповнень до нормативів чисельності практичних психологів та соціальних педагогів навчальних закладів. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-324 від 15.06.2004 р. Міністерство освіти і науки України. 2004 р.
8. Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів. № 1/9-272 від 02.08.2001 р. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-272290-01#Text> (дата звернення: 17.07.2021).
9. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. Москва : ИНТОР, 1997. 137 с.

СЕКЦІЯ 6

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

САМОГУБСТВА СЕРЕД УВ'ЯЗНЕНИХ/ЗАСУДЖЕНИХ: СУТНІСТЬ ТА ЗАПОБІГАННЯ

SUICIDE AMONG PRISONERS/CONVICTED PERSONS: ESSENCE AND PREVENTION

У статті актуалізовано проблему самогубств серед ув'язнених/засуджених в установах виконання покарань та слідчих ізоляторах ДКВС України. Розглянуто соціально-психологічну природу самогубства як заповдіання собі смерті, що є прямим порушенням закріпленого в Конституції України «невід'ємного права на життя». Наголошено на тенденції до зростання показників самогубств у місцях позбавлення волі. Станом на сьогодні у п'ять разів збільшилося співвідношення кількості випадків суїцидів до загальної чисельності спецконtingенту в пенітенціарних закладах, що понад удвічі перевищує загальний рівень самогубств серед населення України загалом та є одним із найвищих показників серед пенітенціарних служб країн ЄС. Показано, що самогубства серед ув'язнених/засуджених впливають на стабільне функціонування пенітенціарної системи та унеможливають гарантування безпеки особам, які перебувають у місцях позбавлення волі. Підкреслено, що самогубство як свідомі і навмисні дії, що спрямовані на позбавлення себе життя, характеризуються тим, що потерпілий та суб'єкт збігаються в одній особі, а власна смерть спричиняється особистими діями. Визначено відмітні характеристики суїцидів серед ув'язнених/засуджених, вказано найбільш поширені причини, що впливають на прийняття рішення про самогубство, подано перелік суїцидальних проявів, обставин скоєння самовбивства, категорій ув'язнених/засуджених, які схильні до самогубства та суїцидонебезпечних осіб. Запропоновано в процесі планування і розроблення заходів щодо превенції та профілактики суїцидальних ризиків серед ув'язнених/засуджених розмежовувати обов'язки посадових осіб установи: начальника, першого заступника начальника, заступника начальника установи із соціально-виховної та психологічної роботи, психолога, начальника відділення соціально-психологічної служби, оперативного працівника, чергового помічника, молодшого інспектора відділу нагляду та безпеки, інспектора з контролю за виконанням режимних вимог, виробничого персоналу, лікаря-психіатра. Акцентовано, що лише спільна відповідальність Департаменту ДКВС, міжрегіональних управлінь із питань виконання кримінальних покарань Міністерства юстиції України та управлінь забезпечення діяльності в центральному та південному регіонах у підпорядкованих ним УВГ та СІЗО забезпечить позитивний

результат щодо вирішення проблеми самогубств у пенітенціарних закладах України.
Ключові слова: суїцид, самовбивство, ув'язнені, засуджені, превенція.

The article actualizes the problem of suicides among prisoners/convicts in penitentiaries and pre-trial detention centers of the State Penitentiary Service of Ukraine. The socio-psychological nature of suicide is considered as causing one's own death, which is a direct violation of the "inalienable right to life" enshrined in the Constitution of Ukraine. The tendency to increase the rates of suicides in places of imprisonment is emphasized. As of today, the ratio of suicides to the total number of special contingents in penitentiaries has increased fivefold, which is more than twice the overall suicide rate among the population of Ukraine as a whole and is one of the highest rates among EU penitentiary services. Suicides among prisoners/convicts have been shown to affect the stable functioning of the penitentiary system and make it impossible to ensure the safety of persons in prisons. It is emphasized that suicide as a conscious and intentional act aimed at depriving oneself of life is characterized by the fact that the victim and the subject coincide in one person, and one's own death is caused by personal actions. The distinctive characteristics of suicides among prisoners/convicts are identified, the most common reasons influencing suicide decisions are indicated, a list of suicides, circumstances of suicide, categories of prisoners/convicts who are prone to suicide and persons at risk of suicide are given. It is proposed, when planning and developing measures for prevention and prevention of suicide risks among prisoners/convicts, to differentiate the responsibilities of officials of the institution: chief, first deputy chief, deputy head of the institution for social and psychological work, psychologist, head of the department of social-psychological service, operational worker, assistant on duty, junior inspector of the department of supervision and safety, inspector for control over compliance with regime requirements, production staff, psychiatrist. It was emphasized that only the joint responsibility of the Department of the State Penitentiary Service, interregional departments for the execution of criminal punishments of the Ministry of Justice of Ukraine and departments for ensuring activities in the central and southern regions in their subordinate penitentiaries and pre-trial detention centers will ensure a positive outcome.
Key words: suicide, suicide, prisoners, convicts, prevention.

УДК 159.0.07:343.811
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.23>

Бойко-Бузиль Ю.Ю.

д.психол.н., доцент,
заступник завідувача науково-дослідної лабораторії психологічного забезпечення
Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України

Вступ. У Конституції України закріплено, що «Україна є соціальною державою» (ст. 1), де «людина, її життя і здоров'я, недоторканість

і безпека визнаються в найвищій соціальною цінністю» (ст. 3), «ніхто не може бути свавільно позбавлений життя» (ст. 27) та «кожен

має право на повагу до його гідності» (ст. 28). І навіть якщо особа перебуває в конфлікті зі законом та згідно з Кримінально-виконавчим кодексом України (далі – КВК) [7] має статус ув'язненої («особа, яка тримається під вартою відповідно до вмотивованого рішення суду про обрання як запобіжного заходу тримання під вартою або про застосування тимчасового чи екстрадиційного арешту; особа, щодо якої вироком суду передбачено тримання під вартою до набрання ним законної сили» [7]) або засудженої («особа, вперше засуджена до позбавлення волі за нетяжкі чи тяжкі кримінальні правопорушення, які на підставі статті 89 КВК залишені у СІЗО для роботи з господарського обслуговування; особа, засуджена до обмеження волі, яка на підставі статті 57 КВК підлягає направленню до місця відбування покарання; особа, засуджена до арешту, позбавлення волі, довічного позбавлення волі, вирок щодо якої набрав законної сили і яка на підставі статті 87 КВК підлягає відправленню до установ виконання покарань; особа, вирок щодо якої набрав законної сили, яка на підставі статті 90 КВК тимчасово залишена в СІЗО або переведена до СІЗО з арештного дому, виправного центру, дисциплінарного батальйону або виправної колонії; особа, вирок щодо якої набрав законної сили, яка відповідно до статті 88 КВК переміщується під вартою з однієї установи до іншої» [7]), скоєння самогубства (заподіяння собі смерті) є прямим порушенням закріпленого в Основному законі держави «невід'ємного права на життя» (ст. 27).

Мета статті – розкрити соціально-психологічну природу суїцидів серед ув'язнених/засуджених та надати рекомендації з профілактики та попередження випадків самогубств в установах виконання покарань і слідчих ізоляторах ДКВС України.

Аналіз досліджень проблеми. Проблематикою самогубств серед ув'язнених/засуджених у місцях позбавлення волі опікується низка науковців й практиків, які висвітлюють поняття суїциду, особливості корекційних заходів, інструменти профілактики і попередження самоушкоджень та аутоагресивної поведінки спецконтингенту (Н. Максимова, С. Мозоль, Л. Керик, О. Конопацька, І. Копотун, Ю. Матвеєва, Г. Поліщук, В. Суліцький, А. Тернавська, Н. Філіпенко, В. Шура, А. Шуть та ін.).

Так, С. Мозоль, Г. Поліщук, А. Тернавська, опрацювавши статистичні дані Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС) щодо показників скоєння суїцидів ув'язненими/засудженими, звертають увагу на наявність тенденції до зростання показника самогубств у місцях позбавлення волі [6, с. 236]. Науковцями з'ясовано, що, незважаючи на те, що загалом середній щорічний рівень облікованих випадків самогубств в уста-

новах виконання покарань з 2003 по 2020 роки приблизно однаковий та становить 50 випадків, аж у п'ять разів збільшилося співвідношення кількості випадків суїцидів до загальної чисельності спецконтингенту. Зокрема, у 2003 році на 1000 ув'язнених/засуджених зафіксовано 0,21 випадків суїциду, у 2020 році цей показник становив 1,04. Автори зауважують, що середні значення зазначеного явища понад удвічі перевищують загальний рівень суїциду серед населення загалом по Україні (57,5 випадків серед ув'язнених/засуджених порівняно з 21,2 випадків серед населення) та є одним із найвищих серед пенітенціарних служб країн ЄС.

Визнаним фахівцем у сфері вивчення суїцидальної активності в місцях позбавлення волі В. Суліцьким наголошується, що проблема самогубств серед ув'язнених/засуджених зумовлена низкою підготовленістю начальницького складу та персоналу установ виконання покарань (УВП) та слідчих ізоляторів ДКВС (СІЗО), їхнім поверховим ставленням до вирішення цієї проблеми, невмінням спиратися на діяльність працівників медичної частини, соціально-виховних відділів та психологів [8, с. 70]. Вчений обґрунтовує впровадження мультидисциплінарного підходу в напрямі мінімізації ризиків вчинення самогубств серед спецконтингенту. На думку В. Суліцького, через реалізацію комплексу заходів із профілактики та попередження суїцидів, а саме розробку алгоритму профілактики та попередження самогубств, пам'яток для персоналу і ув'язнених/засуджених, впровадження оцінки суїцидального ризику ув'язнених/засуджених, запровадження порядку проведення службових розслідувань за фактом самогубства ув'язненого/засудженого, навчання персоналу різних служб установ із питань запобігання суїцидам та, головне, здійснення контролю за станом роботи в питаннях профілактики та попередження самогубств Департаментом ДКВС, міжрегіональними управліннями з питань виконання кримінальних покарань Міністерства юстиції України, управліннями забезпечення діяльності в центральному та південному регіонах у підпорядкованих ним УВП та СІЗО, можна зберегти життя та здоров'я осіб, які перебувають у пенітенціарних установах України.

Ми погоджуємося з Н. Максимовою, яка вважає, що самогубство в УВП та СІЗО є проявом складної взаємодії суїцидальних рис особи та соціального середовища [5, с. 50]. Та оскільки ув'язнені/засуджені зазвичай потрапляють у безвихідний стан, з якого їм дуже важко вийти без допомоги персоналу, з тих чи інших міркувань вони не звертаються по психологічну поміч, як результат, ми маємо не лише жадливу статистику, а втрачені життя.

Наведене дає підставити говорити про актуальну соціальну проблему, яка негативно впливає як на стабільне функціонування пенітенціарної системи, так і унеможливорює гарантування безпеки особам, які перебувають у місцях позбавлення волі. Тому суїцидгенність ув'язнених/засуджених потребує свого подальшого вивчення.

Виклад основного матеріалу. Суїцидологія як наука виникла на початку ХХ ст. та в 1920-х роках оформилась як міжгалузєва дисципліна, відтоді термін «суїцид» та його частіше вживаний синонім «самогубство» увійшли до понятійного апарату кримінології, кримінально-виконавчого права та пенітенціарної психології як напряду юридичної психології.

Всесвітньою організацією охорони здоров'я «самогубство», або «самовбивство» (від лат. *sui* – себе, *cedo* – вбиваю), визначається як навмисне позбавлення себе життя, як правило, самостійне і добровільне. Тому, як свідомі і навмисні дії, самогубство вирізняється певними особливостями. Так, у процесі досягнення спеціальної мети, а саме позбавлення себе життя, потерпілий та суб'єкт збігаються в одній особі, де власна смерть спричиняється особистими діями. Причому самогубство відрізняється від вбивства тим, що, по-перше, не вважається злочином, а по-друге, суїцид вчиняє людина власноруч [3, с. 592].

Пенітенціарна система також не позбавлена випадків самогубств серед спецконтингенту, що є однією з найсерйозніших проблем у діяльності установ виконання покарань, оскільки негативно впливає як на оперативну обстановку, так і дезорганізує діяльність установи загалом, бо позначається як на ув'язнених/засуджених, так і працівниках. За інформацією ДКВС, станом на 29.07.2021 року в установах виконання покарань зафіксовано 28 самогубств, що порівняно з 29.07.2020 року на п'ять випадків більше.

За даними Офісу Ради Європи в Україні, які були презентовані в Міністерстві юстиції України 18 червня 2020 року, в рамках проекту «Європейський Союз та Рада Європи працюють разом для підтримки в'язничної реформи в Україні», в місцях позбавлення волі найчастіше самогубства здійснюють у віці від 25 до 35 років (48%) та у віці від 41 до 49 років (16%). Найбільш складні періоди відбування покарання з огляду на виникнення суїциду – перший рік в установі (43%) та період від 2 до 5 років (22%). Звернено увагу на той факт, що 84% осіб, що вчинили самогубство, не перебували на профілактичному обліку як схильні до самогубства.

Серед найбільш поширених причин, що впливають на прийняття рішення про самогубство серед ув'язнених/засуджених, визнано [8; 11] такі: очікування винесення вироку; складнощі в адаптації до умов позбавлення

волі; втрата соціально корисних зв'язків та соціально важливих орієнтирів, ілюзія безвихідної життєвої ситуації; відчуття самотності, відчуженості; різке неприйняття провини або, навпаки, самозасудження; труднощі у взаємовідносинах з адміністрацією установи, відчуття упередженого ставлення; конфліктні ситуації, загроза чи факт приниження або згвалтування; збіг негативних життєвих обставин (втрата близької людини, напружені стосунки з рідними чи близькими, значні матеріально-фінансові втрати тощо); тяжкі соматичні або психічні захворювання (розлади) (онкологічні, венеричні захворювання, алкогольна чи наркотична залежність, вірус імунодефіциту людини, синдром набутого імунодефіциту тощо); наявність боргових зобов'язань; невгамоване почуття помсти; кризова життєва ситуація або інший збіг неприємних обставин (в першу чергу, втрата близької людини, соціального положення, роботи, можливості навчання, значні матеріально-фінансові втрати); бажання привернути до себе увагу, викликати жаль, співчуття; подовження строку покарання або відмова у поданій апеляції; наближення звільнення (для осіб, які можуть мати взаємозумовлені психологічні, соціально-побутові та фінансові складнощі на волі) тощо.

Перелік суїцидальних проявів серед ув'язнених/засуджених охоплює [2; 11] попередні суїцидальні спроби, погрози вчинення самогубства, розмови про самогубство, наявність точного плану суїциду, висловлювання про нереальне зникнення, постійне доведення оточуючим своєї вини, свідому соціальну ізоляцію від інших ув'язнених/засуджених, різкі зміни в поведінці, підвищену тривожність або агресивність, розмови про втрату соціально важливих орієнтирів життя, безнадійність, хвилюючі спогади, зневіру, песимістичні висловлювання про майбутнє, схильність до навіювання, безпідставний збір та пакування особистих речей, роздавання або дарування власного майна, тривале перебування в негативних психічних станах тощо.

Для ув'язнених/засуджених специфічним є місце вчинення суїциду: 33,6% самогубств сталися в житлових приміщеннях, у її виробничих зонах – 14,5%, камерах штрафних ізоляторів, приміщеннях камерного типу й карцерах – 10,7%, медчастинах – 3,8%, лікарнях – 1,4%; інших місцях (туалетах, банно-пральних блоках тощо) – 36% [1, с. 117].

Наведене доводить, що досить значущими є обставини, що стоять за суїцидогенністю умов ізоляції в межах пенітенціарних установ [10, с. 54]. Вчинити суїцид в умовах ізоляції, коли способи самогубства є вельми обмеженими, а формальний й неформальний контроль як із боку персоналу, так і з боку інших

ув'язнених/засуджених – посилений, є більш складним завданням. Крім того, ув'язнені/засуджені характеризуються певним набором антисуспільних рис, які виражають їхню соціальну дезадаптованість. Тому традиційний для суїцидентів поза місцями ізоляції набір суїцидогенних факторів виявляється нетрадиційним для місць позбавлення волі.

До основних категорій ув'язнених/засуджених, які схильні до самогубства, варто зараховувати «протестуючих» (використовують акт суїциду як спосіб протесту проти умов утримання, негативних стосунків тощо), «шантажистів» (використовують суїцидні наміри для досягнення власних корисливих цілей), «самосуддів» (використовують суїцид як самопокарання) та «безвихідників» (вдаються до суїцидальних учинків під тиском негативної ситуації, в якій опиняються) [2, с. 247].

Отже, до суїцидонебезпечних належать ув'язнені/засуджені, які: вчиняли суїцидальні спроби, самокалічення або рідні і близькі яких скоювали самогубство; втратили соціально корисні зв'язки; мають життєві складнощі, пов'язані із втратою рідних, близьких чи значними матеріально-фінансовими втратами; засуджені вперше до тривалих строків позбавлення волі; мають порушення у сфері міжособистісних стосунків та відхилення в поведінці; соціально дезадаптовані; до засудження мали високий соціальний статус; мають низький освітній рівень; є інвалідами I і II групи; похилого віку; були зґвалтовані; хворі на тяжкі соматичні або психічні захворювання; страждають від будь-якої залежності; поміщені в дисциплінарний ізолятор, одиночну камеру або переведені в приміщення камерного типу; знаходяться в конфліктних стосунках з іншими ув'язненими/засудженими; тривалий час перебувають у депресивному стані; мають емоційні проблеми (тривожність, депресія, афект, фрустрація, агресія) тощо.

Враховуючи вищезазначене, наполягаємо, що в процесі планування і розроблення заходів щодо превенції та профілактики суїцидальних ризиків серед ув'язнених/засуджених необхідно розмежовувати обов'язки усіх посадових осіб УВП та СІЗО [3; 4; 5; 7; 8]: начальника установи, його першого заступника, заступника начальника установи із соціально-виховної та психологічної роботи, психолога, начальника відділення (вихователя) соціально-психологічної служби, оперативного працівника, чергового помічника начальника установи, молодшого інспектора відділу нагляду та безпеки, інспектора з контролю за виконанням режимних вимог, виробничого персоналу та лікаря-психіатра (терапевта). Детальніше.

Начальник установи як посадова особа відповідає за забезпечення належного рівня безпеки, захисту життя і здоров'я ув'язнених/

засуджених, забезпечує ефективну взаємодію усіх служб установи щодо профілактики й попередження суїцидів серед спецконтингенту та очолює профілактичну комісію, яка ставить або знімає з обліку особу як схильну до самогубства.

Перший заступник начальника установи спрямовує роботу персоналу на виявлення причин та обставин, що сприяють вчиненню самогубств серед ув'язнених/засуджених, координує та контролює роботу співробітників установи щодо профілактики і попередження суїцидів серед спецконтингенту.

Заступник начальника установи із соціально-виховної та психологічної роботи організовує роботу з використання соціально-педагогічних, психологічних та інших форм і методів роботи, які є доцільними з метою профілактики та попередження самогубств серед ув'язнених/засуджених.

Психолог установи здійснює діагностичну (первинна, поточна, планова, позапланова), профілактичну (первинна, безпосередня, опосередкована), корекційну (підтримка, інтервенція), корекційну та консультативно-терапевтичну роботу з ув'язненими/засудженими. Психологічна діагностика орієнтована на виявлення суїцидального ризику та осіб, схильних до самогубства. Профілактична робота спрямована на покращення соціально-психологічного клімату серед ув'язнених/засуджених та виявлення й усунення чинників, які сприяють формуванню суїцидальної поведінки. Корекційна робота покликана скорегувати негативні психічні стани та посилити самоусвідомлення ув'язнених/засуджених, які схильні до самогубства. Консультативно-терапевтична робота передбачає когнітивну суїцидальних конструктів (думок, задумів, намірів) ув'язнених/засуджених. Як напрям виокремлюють також просвітницьку роботу психолога, однак цей вид практичної діяльності варто здійснювати обережно, щоб своїми діями, опосередковано, не запропонувати особам, які перебувають у конфлікті із законом, суїцид як вихід із критичної ситуації та єдиний спосіб вирішення проблем.

Начальник відділення (вихователь) соціально-психологічної служби установи здійснює моніторинг соціально-психологічної обстановки серед ув'язнених/засуджених та спостерігає за поведінкою осіб, які перебувають на профілактичному обліку як схильні до самогубства.

Оперативний працівник установи інформує персонал про зміни в поведінці ув'язнених/засуджених, особливо тих осіб, які перебувають на профілактичному обліку як схильні до самогубства, організовує оперативне відслідковування їх намірів, здійснює нагляд і контроль за спецконтингентом.

Черговий помічник начальника установи слідкує за наявністю даних щодо осіб, які перебувають на профілактичному обліку як схильні до самогубства, оглядає потенційні місця вчинення суїциду, скеровує дії служб за забезпечення охорону місця події у випадку спроби самогубства.

Молодший інспектор відділу нагляду та безпеки установи контролює дотримання правил поведінки ув'язненими/засудженими, особливо тих, хто перебуває на профілактичному обліку як схильні до самогубства, в разі спроби суїциду діє згідно інструкції.

Інспектор із контролю за виконанням режимних вимог установи діє відповідно до інструкції та через психолога передає ув'язненім/засудженим кореспонденцію, яка містять психотравмуючий зміст.

Виробничий персонал установи діє відповідно до інструкції та повідомляє про зміни поведінки ув'язненими/засудженими, які перебувають на профілактичному обліку як схильні до самогубства.

Лікар-психіатр (терапевт) установи діє відповідно до інструкції та надає психіатричну допомогу ув'язненім/засудженим, які перебувають на профілактичному обліку як схильні до самогубства або виявляють суїцидальну поведінку й прояви.

Наголосимо, в процесі запобігання й превенції самогубств серед ув'язнених/засуджених, особливо у разі виявлення ознак суїцидального ризику неприпустимим є формальний підхід, дії персоналу установи мають бути невідкладними та злагодженими, оскільки вчасне надання допомоги прямо пропорційне кількості випадків завершених суїцидів в установах виконання покарань. Саме спільна відповідальність Департаменту ДКВС, міжрегіональних управлінь із питань виконання кримінальних покарань Міністерства юстиції України та управлінь забезпечення діяльності у центральному та південному регіонах у підпорядкованих ним УВП та СІЗО забезпечить позитивний результат щодо вирішення проблеми самогубств у пенітенціарних закладах України.

Висновки. Самогубство як свідоме позбавлення людиною себе життя є актуальною проблемою пенітенціарної системи України. Факти скоєння суїцидів серед ув'язнених/засуджених непоодинокі, а статистика вчинення суїцидальних спроб та успішних попереджень випадків самогубств взагалі не введена в практику діяльності УВП та СІЗО. Встановлено, що суїцид досить часто обирається ув'язненими/засудженими як вихід із критичних обставин, в яких опиняються особи, які перебувають у конфліктів зі законом, що підсилюються самим фактом перебування в установах виконання покарань та обмеженням свободи. Самогубство за своєю приро-

дою є протиправним, тому, окрім змістовного розуміння самогубств, важливим є пошук дієвих інструментів запобігання суїцидів серед спецконтингенту, де уникнення формалізму є першим кроком на шляху до вирішення проблеми самогубств у пенітенціарних закладах України. Перспективи подальших розвідок спрямовані на розробку психологічної карти оцінки суїцидального ризику серед ув'язнених/засуджених.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Керик Л.І. Роль обстановки в структурі механізму доведення до самогубства. *Теорія та практика судової експертизи і криміналістики*. 2015. Вип. 15. С. 114–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpek_2015_15_17 (дата звернення: 10.08.2021)
2. Конопацька О.М., Матвєєва Ю.О. Корекційні заходи під час проведення індивідуальної роботи із засудженими, які належать до групи ризику. *Юридична психологія*. 2015. № 2. С. 243–253.
3. Кримінологічні засади запобігання злочинам в установах виконання покарань України (пенітенціарна кримінологія) : посібник / За ред. О.М. Джужі. Київ : НАВС. 2013. 597 с.
4. Курс лекцій з модуля професійно-психологічної компетентності. Біла Церква, 2019. 91 с. URL: <https://i-rc.org.ua/files/PPD-kurs-leksiy.pdf> (дата звернення: 10.08.2021)
5. Максимова Н.Ю. Психологічна профілактика суїциду та агресивної поведінки у засуджених до довічного позбавлення волі: методичні рекомендації. Київ : ПАЛІВОДА А.В., 2011. 128 с.
6. Мозоль С., Поліщук Г., Тернавська А. Організаційно-правові заходи запобігання суїциду серед засуджених у виправних колоніях України. *Підприємство, господарство і право*. Рубрика: Кримінальний процес. 2021. № 5. С. 235–240. DOI <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2021.5.38>
7. Про затвердження Правил внутрішнього розпорядку слідчих ізоляторів Державної кримінально-виконавчої служби України : Наказ Міністерства юстиції України від 14.06.2019 р. № 1769/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0633-19#Text> (дата звернення: 10.08.2021)
8. Суліцький В.В. Питання профілактики самогубств серед засуджених у місцях позбавлення волі. *Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування* : зб. тез наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., Львів, 27–28 жовтня 2017 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 70–72.
9. Філіпенко Н.Є. Теоретичні основи попередження суїциду серед засуджених жінок. *Вісник Кримінологічної асоціації України*. 2013. № 4. С. 180–183. URL: dSPACE.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/885 (дата звернення: 10.08.2021)
10. Шкуро В.В. Суїцидальність в Україні: кримінологічна характеристика та протидія : монографія. Харків : Панов, 2017. 262 с.
11. Шуть А. Інструкції щодо реалізації політики з запобігання суїцидальній поведінки в установах виконання покарань України. Київ, 2020.

ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ КОНСТРУКТІВ У ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF SOCIAL CONSTRUCTS IN PSYCHODIAGNOSTIC RESEARCH

У статті здійснено психометричний аналіз тесту соціальної тривожності, який розроблено для дослідження дітей і молоді. На основі опрацьованих психодіагностичних критеріїв та шляхом об'єктивного аналізу соціальної поведінки респондентів створено підґрунтя для вимірювання академічної та комунікативної тривожності як основних її складників. Підготовлено технологію вимірювання описаних конструктів та апробовано її психометричні характеристики в контексті дослідження дітей і молоді.

Підготовлено стандартну процедуру вивчення соціальної поведінки на основі стандартизованого опитування, яке включає 20 запитань. Розроблено технологію визначення соціальних страхів за двома основними шкалами: а) академічної тривожності, пов'язаної з виконанням навчальних завдань і діловою комунікацією; б) комунікативної тривожності як оцінки підвищеної помисливості з приводу комунікативної взаємодії з однолітками. Здійснено статистично обґрунтовані висновки про особливості соціальної поведінки в напружених або стресових ситуаціях, що відповідають рівням соціальної тривожності: високому, вищому за середній, середньому, нижчому за середній і низькому. Створено і перевірено алгоритм опрацювання отриманих результатів за змістовими критеріями, які включають прямі і зворотні твердження.

Шляхом застосування статистичних методів у психології визначено репрезентативність, валідність і надійність тестових норм вибірки для дослідження генеральної сукупності. У контексті вивчення репрезентативності з'ясовано розмах вибірки, її середнє значення, стандартне відхилення, дисперсію, асиметрію, ексцес. Зазначено відповідність результатів дослідження вибіркової сукупності нормативним даним та відтворено цю відповідність за допомогою графіку щільності вибіркового розподілу за тестом соціальної тривожності. На основі статистично обґрунтованих даних щодо валідності та надійності засвідчено міру кореляційного зв'язку, яка дає змогу рекомендувати використання тесту для дослідження академічної тривожності, пов'язаної з хвилюванням із приводу повсякденних навчальних ситуацій, та комунікативної

тривожності, яка полягає у відчутті напруження під час соціальних контактів.

Ключові слова: соціальна тривожність, стандартизація тестових даних, репрезентативність, валідність, надійність.

The article presents a psychometric analysis of the test of social anxiety, which was developed for the study of children and youth. Based on psychodiagnostic criteria and through an objective analysis of the social behavior of respondents, a basis was created for measuring academic and communicative anxiety as its main components. The technology of measuring the described constructs is prepared and its psychometric characteristics in the context of research of children and youth are tested.

A standard procedure for studying social behavior based on a standardized survey, which includes 20 questions, has been prepared. The technology of determining social fears on two main scales has been developed: a) academic anxiety related to the implementation of educational tasks and educational communication; b) communicative anxiety as an assessment of increased thinking about communicative interaction with peers. Statistically substantiated conclusions about the peculiarities of social behavior in tense or stressful situations are made. Levels of social anxiety were determined: high, above average, medium, below average and low. An algorithm for processing the obtained results according to semantic criteria, which include direct and inverse statements, is created and tested. By applying statistical methods in psychology, representativeness, validity and reliability of sample test rates for the study of the general population are determined. In the context of the study of representativeness, the sample of the sample is determined, its average, standard deviation, dispersion, asymmetry and excess. The correspondence of the results of a sample set of normative data is noted. This compliance with the sample density schedule is reproduced by a test of social anxiety. Based on statistically substantiated validity data and reliability, a measure of correlation. It is recommended to use a test for the study of academic anxiety associated with excitement on everyday educational situations, and communicative anxiety, which consists in sensory tension during social contacts.

Key words: social anxiety, standardization of test results, representativeness, validity, reliability.

УДК 159.9:316.77

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.24>

Гончарук Н.М.

к.психол.н.н.,

доцент кафедри загальної та практичної психології

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Постановка проблеми. Сьогодні сучасної освіти вимагає посиленої уваги до психологічного забезпечення освітнього процесу учнівської та студентської молоді. За його функціональну реалізацію відповідальність несе соціально-психологічна служба, до компетенції якої належить психологічний супровід соціально-емоційного розвитку здобувачів освіти і допомога тим, котрі мають труднощі в соціальній адаптації. Такі труднощі часто бувають пов'язаними із різними причинами,

серед яких проблеми взаємодії, несформованість соціальних навичок, недостатнє уявлення про норми поведінки, підвищена тривожність та ін. Вони потребують своєчасної реалізації психологічних заходів із метою усунення подальших дезадаптивних тенденцій.

Одним зі значимих чинників соціальної дезадаптації є соціальна тривожність, яка полягає у підвищенні емоційних переживань із приводу повсякденних ситуацій, змістовою основою яких є критичні зауваження, недостатнє акаде-

мічне оцінювання, авторитарні впливи та інші емоційно несприятливі фактори. У зв'язку з цим необхідне більш ґрунтовне дослідження соціальної тривожності, яке потребує розроблення надійного психодіагностичного інструментарію, представленого об'єктивними психометричними характеристиками.

Мета статті – розробити стандартизовану технологію вимірювання соціальної тривожності, представленої у вигляді психологічного тесту, її апробація й аналіз психометричних характеристик у контексті дослідження дітей і молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Нині проблеми вивчення соціально-психологічної тривожності представлені в численних наукових розвідках, що визначає актуальність описаної проблеми. Феномен соціальної тривожності як наукову проблему вивчають О. Кокорев, Є. Коць [3; 5]. Вплив стресу на формування соціальної напруги розглядають Л. Засекіна, О. Журавльова [10]. Динаміку соціальних страхів простежує В. Лемещук та ін. [6]. Водночас бракує даних щодо обґрунтування психометричного дослідження соціальної тривожності, що визначає необхідність системного наукового аналізу цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У сучасному вимірі психометрія виступає важливим методичним комплексом розроблення й апробації психодіагностичних процедур. За її допомогою забезпечується об'єктивність створеного діагностичного інструментарію. Найбільш поширеним оцінювальним засобом соціальної поведінки нині є стандартизоване дослідження, яким виступає психологічний тест. На його основі постає можливість діагностувати наявність та міру психологічної проблеми, визначену рівневими або якісними критеріями.

У контексті розгляду соціальної тривожності та шляхом аналізу розгорнутих тверджень, які стосуються її проявів, стандартизований самозвіт допомагає визначити несприятливі чинники соціально-емоційної поведінки. У нашому дослідженні представлений тест соціальної тривожності має цільове призначення і підготовлений як інструмент оцінки соціальної поведінки в межах реалізації проекту Active Citizens Ukraine «Зміцнення психічного здоров'я студентів та учнів в умовах вимушеної соціальної ізоляції під час пандемії». Його професійне використання є раціональним для виявлення академічної та комунікативної тривожності. Розроблений нами опитувальник апробовано з урахуванням психометричних вимог стандартизованості, репрезентативності, валідності, надійності, які висуваються до психодіагностичних процедур [9, с. 68].

Стандартизованість передбачає опрацювання усталеної процедури тестування та проведення досліджень при постійних зовнішніх умовах. Відповідно до цього, підготовлений нами опитувальник соціальної тривожності включає 20 тверджень, згрупованих у 2 шкали: а) академічної тривожності, яка передбачає дослідження рівня емоційної напруги під час виконання навчальних завдань; б) комунікативної тривожності, яка визначає рівень емоційних переживань у ситуаціях спілкування з однолітками. Досліджуваним запропоновано прочитати твердження і поставити відмітки «так» або «ні» в разі згоди або незгоди з ними.

Текст опитувальника передбачає аналіз 20 соціальних конструктів, відтворених у таких твердженнях: 1) «я уникаю висловлювати свою думку, оскільки вона не всім подобається»; 2) «я часто почуваюсь розгублено, коли з мене кепкують, і не можу вимовити жодного слова у відповідь»; 3) «я відчуваю себе абсолютно спокійно, коли потрібно виступати перед групою однолітків»; 4) «мені подобається, коли я знаходжусь у центрі уваги»; 5) «я ніколи не виступаю на концертах, презентаціях та інших заходах, які проводяться у моєму закладі»; 6) «мені складно сказати своєму другові, що він мене чимсь образив»; 7) «я почуваюсь дискомфортно перед перевіркою домашніх завдань»; 8) «найбільше мене непокоїть те, що я буду виглядати смішним»; 9) «розмовляти з викладачем – це для мене стресова ситуація»; 10) «я можу ввічливо відмовити іншій людині, і це не вимагає від мене великих зусиль»; 11) «коли я знаходжусь перед великою аудиторією, то починаю запинатись»; 12) «я часто червонію, коли до мене звертаються однолітки протилежної статі»; 13) «я з ентузіазмом захищаю честь свого закладу на різних змаганнях»; 14) «вечірки, людні місця – це ті моменти, коли я почуваю себе найбільш комфортно»; 15) «найбільше я нервую під час першої половини заняття, коли проводиться опитування»; 16) «я постійно панікую у ситуаціях, в яких потрібне швидке реагування»; 17) «я завжди відчуваю панічний страх перед іспитами»; 18) «у спілкуванні найважче для мене – розповісти цікаву історію або жарт, коли на мене звернені всі погляди»; 19) «через свій страх я усі навчальні проекти відкладаю на останню мить»; 20) «мені здається, що я не маю високих здібностей до спілкування».

Відповідно до кількості запитань максимальна оцінка за тестом становить 20 балів. Опрацювання результатів відбувається у 2 етапи. Під час першого етапу підраховують бали за усіма шкалами, зважаючи, що запитання 1, 2, 5–9, 11, 1, 15–20 є прямими, а запитання 3, 4, 10, 13, 14 – зворотними. Якщо досліджуваний відповідає «так» на запитання 1, 2, 5–9, 11, 1, 15–20, то нараховується

Таблиця 1

Статистичний розподіл значень вибіркової сукупності за результатами дослідження соціальної тривожності

x_i	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
n_i	0	7	8	14	26	46	55	60	61	67	65	61	52	36	24	17	15	7	5	2	0

1 бал, якщо «ні» – то 0 балів. Якщо досліджуваний відповідає «так» на запитання 3, 4, 10, 13, 14, то нараховується 0 балів, якщо «ні» – 1 бал.

Надалі розподіляють бали за шкалами комунікативної та академічної тривожності. Комунікативна (запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20) вказує на відчуття напруження під час комунікативної взаємодії. Академічна (запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19) виявляється у хвилюванні з приводу навчальних ситуацій, пов'язаних з очікуванням неуспіху у виконанні завдань або негативного ставлення з боку педагогів.

Розроблення критеріїв дослідження потребує перевірки психометричних характеристик репрезентативності, які перевірялись за результатами апробації серед старшокласників закладів середньої освіти і студентів ЗВО Хмельницької і Чернівецької області (загальна кількість – 628 осіб).

Визначення **репрезентативності** означає вимірювання взаємовідповідності вибіркової і генеральної сукупності. Вибірка має представляти усі категорії досліджуваних, для яких призначений тест. Для визначення соціальної тривожності вибірку сформовано з урахуванням неоднакового рівня тривожності в учнів і студентів на різних етапах навчання. Відповідно до цього кожному віковій категорії представлено рівномірним розподілом досліджуваних у межах 50–70 осіб. Враховано також

гендерну представленість емпіричних даних. Дані емпіричного дослідження представлено в таблиці 1.

Під час аналізування розподілу оцінок увагу акцентовано на статистичних законах нормального розподілу та орієнтованості тесту на середній показник. Тест вважається репрезентативним, якщо результати обстеження вибірки симетрично розподіляються за статистичним графіком по обидві сторони від середнього арифметичного (див. рисунок 1).

За результатами нашого дослідження середнє арифметичне (\bar{x}) становить 9,12579, що розраховано за формулою 1:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n} \quad (1),$$

де \bar{x} – середнє арифметичне; $\sum x_i$ – сума результатів тестування усіх досліджуваних; n – кількість досліджуваних.

З урахуванням середнього арифметичного та розподілу нормативних даних обчислено розмах вибірки (R), стандартне відхилення (S_x) та дисперсію (D). *Розмах вибірки* вказує на відхилення від середнього арифметичного в обидва боки графіка. Це відстань між максимальним і мінімальним значеннями, в межах якої змінюються оцінки (див. рисунок 1). Обчислення розмаху вибірки було виконано за формулою 2:

$$R = x_{\max} - x_{\min} \quad (2),$$

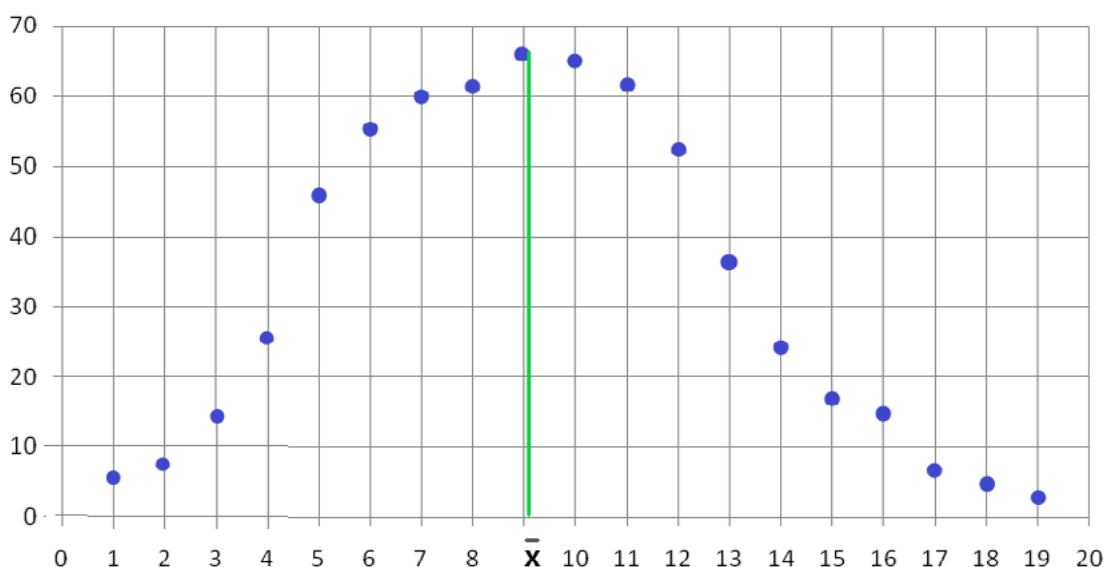


Рис. 1. Графік значень щільності нормативного розподілу за тестом соціальної тривожності

де R – розмах вибірки; x_{\max} – максимальне значення за тестом; x_{\min} – мінімальне значення за тестом. За результатами тестування розмах вибірки становить 18 ($R = 19 - 1 = 18$), що дає змогу зазначити на графіку крайні значення функції.

Не менш важливими статистичними показниками, які відображають графічні значення функції, є стандартне відхилення (S_x) і дисперсія (D). Їх обчислення здійснюється за табличними даними 1, на основі формул 3 і 4.

Стандартне відхилення вказує на розсіювання значень відносно математичного сподівання, тобто центру розподілу, і визначається як квадратний корінь із дисперсії ($S_x = \sqrt{D}$). Формула стандартного відхилення представлена в такій інтерпретації:

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n}} \quad (3),$$

де S_x – стандартне відхилення; x_i – сума результатів тестування усіх досліджуваних; \bar{x} – середнє арифметичне (математичне сподівання); n – кількість досліджуваних. Стандартне відхилення за даними проведеного емпіричного дослідження становить 3,54265 (розраховано у Microsoft Excel). Це означає, що показники за тестом соціальної тривожності є близькими до середніх нормативних показників.

Дисперсія (можливі позначення: D ; σ^2 ; S_x^2) є очікуванням квадратного відхилення випадкової величини від її середнього значення. Обчислюється за формулою:

$$D = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n} \quad (4),$$

де D – дисперсія; x_i – результати тестування усіх досліджуваних; \bar{x} – середнє арифметичне; n – кількість досліджуваних [7, с. 191]. За даними тесту соціальної тривожності дисперсія становить 12,55034 (розраховано у Microsoft Excel), що засвідчує розсіювання показників на 12 одиниць від їх середнього значення.

Важливою статистичною характеристикою розподілу є міра асиметрії, яка вказує на ступінь нерівномірності частот вибіркової сукупності (див. формулу 5).

$$As = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^3}{S_x^3 n} \quad (5),$$

де As – асиметрія; x_i – результати тестування усіх досліджуваних; \bar{x} – середнє арифметичне; S_x – стандартне відхилення; n – кількість досліджуваних. Графік має бути симетричним щодо вертикальної осі. Якщо графік симетричний, то асиметрія наближається до нуля ($As \approx 0$), якщо A становить $\pm 0,25$, то асиметрія є незначною [7]. У нашому випадку $As = 0,17144$, що вказує на незначне відхилення від симетричного розподілу значень.

Статистичну властивість гостровершинності кривої описує *ексцес*. Прийнято говорити про ексцес, якщо крива унімодална, тобто має одну вершину. Його обчислення здійснюється за формулою 6:

$$Ex = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^4 n_i}{s_x^4 n} - 3 \quad (6),$$

де Ex – ексцес; x_i – результати тестування усіх досліджуваних; \bar{x} – середнє арифметичне; s_x – стандартне відхилення; n – кількість досліджуваних [4]. За даними статистичного розрахунку ексцес значень розробленого нами тесту соціальної тривожності наближається до нульової відмітки і має від'ємне значення: $-0,30149$. Це вказує на наявність тенденції до пологості вершини функції і рівномірного розсіювання показників за тестом.

Науковими дослідженнями [1; 2; 4; 7–9] доведено, якщо розподілити по обидва боки від \bar{x} значення S_x , то в цей діапазон потрапляє 68% всіх результатів, що засвідчує середній рівень сформованості психологічних функцій. Якщо від \bar{x} відкласти два значення стандартного відхилення, то до цього діапазону потрапляє 92% обстежуваних. Такий розподіл допомагає статистично правильно сформувати розподіл оцінок за рівнями соціальної тривожності. Так, у діапазон між двома стандартними відхиленнями ($S_x = 3,54265$ та $-S_x = -3,54265$ відносно середнього арифметичного 9,12579) потрапляють ті досліджувані, котрі отримали оцінки 7; 8; 9; 10; 11; 12, що вказує на середній рівень сформованості їхніх соціальних функцій. У діапазон між двома парами стандартних відхилень потрапляють ті, котрі здобули оцінки 14-17 та 4-7: вони засвідчують вищий за середній та середній рівні соціальної тривожності. Всі інші значення зустрічаються найбільш рідко і підтверджують високі (18–20) та низькі (0–2) рівні сформованості соціальної тривожності. Їх інтерпретацію представлено в таких характеристиках:

Високий рівень соціальної тривожності (18–20 балів) вказує на те, що досліджувані легко засмучуються, довго переживають неприємності і не можуть забути про них, відчувають неспокій навіть із приводу найменших дрібниць, все приймають близько до серця, завжди невпевнені в собі, усвідомлюють себе беззахисними у спілкуванні. Особливе напруження викликають ситуації соціального оцінювання: учні та студенти почуваються розгубленими перед великою аудиторією, панікують, коли інші використовують щодо них сарказм. Ця тривожність поширюється на їхнє навчання: вони дискомфортно себе почувають у ситуаціях навчального контролю. Ця ситуація потребує активної роботи над собою з метою зниження соціальної тривожності.

Вищий за середній рівень соціальної тривожності (14–17 балів) підтверджує те, що досліджувані невпевнені в собі та відчують тривогу в багатьох соціально спрямованих ситуаціях. Найбільше вони бояться висміювання, сарказму, негативної оцінки з боку інших – будь-якого ставлення, яке завдає удару по їхній самооцінці. Водночас позитивним чинником є їхня здатність забувати про ці страхи в колективі близьких однолітків або рідних людей.

Середній рівень соціальної тривожності (8–13 балів) засвідчує, що досліджувані можуть проявляти неспокій, коли думають про свої справи та проблеми, але переважно мають підвищений настрій. Їм подобається бути в центрі уваги не лише серед людей, котрі для них близькі. Вони не червоніють у ситуаціях спілкування, не панікують за найменших дрібниць, але їм складно висловлювати свою думку, відстоювати власні погляди, ввічливо відмовляти іншим людям. Вони мають натхнення та бажання вчитись, проте відчують тривогу, коли виникають труднощі у виконанні навчальних завдань. Щоб підвищити свої комунікативні навички в ситуаціях спілкування, їм потрібно звернути увагу на формування низки соціально-емоційних якостей, таких як сміливість у висловлюванні своєї думки, вміння позитивно реагувати на напружені ситуації спілкування.

Нижчий за середній рівень соціальної тривожності (4–7 балів) говорить про те, що такі особи завжди люблять бути в центрі уваги, рідко проявляють сором'язливість у ситуаціях спілкування, не панікують за найменших дрібниць, але відчують тривогу перед стресовими ситуаціями, такими як іспити, контрольні, спілкування з особливо значимими людьми, особами протилежної статі, надміру авторитарними дорослими та вчителями.

Низький рівень соціальної тривожності (1–3 бали) підтверджує, що ситуації спілкування є комфортними для досліджуваних. Це ті моменти, коли вони почуваються найбільш позитивно: мають підвищений настрій, відчують натхнення та бажання проявляти соціальну активність, вони врівноважені, спокійні, холоднокровні і зібрані, не відволікаються на дрібниці, бувають цілком щасливими і задоволеними. Їм подобається бути в центрі уваги, презентувати себе як цікавих співрозмовників, відвідувати вечірки, людні місця. Таким особам не потрібно турбуватись із приводу своєї соціальної компетентності, оскільки комунікативні навички в них сформовані і базовий рівень тривожності низький. Це дозволяє їм відчувати переважно позитивні емоції від спілкування.

Отже, за результатами виконання тесту визначено загальні рівні соціальної тривожно-

сті: високий (17–20 балів), вищий за середній (13–16 балів), середній (7–12 балів), нижчий за середній (3–6 балів), низький (0–2 бали), що обґрунтовано нормативними даними генеральної та отриманими даними вибіркової сукупності.

Окрім репрезентативності, сучасні дослідження мають відповідати цілій низці психометричних характеристик. З огляду на це, наступним, не менш важливим психометричним критерієм представленого тесту соціальної тривожності є **валідність**, яка вказує на придатність тесту для діагностики конкретного вимірюваного конструкту. Валідність засвідчує, чи насправді тест вимірює соціальну тривожність, а не іншу характеристику, наприклад, фізичну тривожність або сором'язливість. Серед різних типів валідності науковцями [2; 9] виділено критеріальну, яка обчислюється за допомогою зіставлення результатів тестування з оцінками вимірюваної властивості, отриманих нетестовими засобами (наприклад, на основі думки фахівців).

З огляду на це нами було використано фахове експертне оцінювання. Кожного досліджуваного оцінювали три експерти за показниками академічної та комунікативної тривожності. За їхніми даними розраховували середню оцінку і визначали рівень тривожності (високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький). Взаємозв'язок експертних і тестових даних розраховували в Microsoft Excel за формулою кореляції добутку моментів К. Пірсона:

$$R_v = \frac{\sum(x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x - \bar{x})^2 \sum(y - \bar{y})^2}} \quad (7),$$

де R_v – критеріальна валідність; x – значення тесту; y – розраховані експертні оцінки; \bar{x} – середнє арифметичне за тестом; \bar{y} – середнє арифметичне за експертним оцінюванням [1, с. 55]. Критеріальна валідність за показниками академічної тривожності становить 0,75770 і комунікативної тривожності – 0,80586, що вказує на сильний зв'язок (за класифікацією Р. Чеддока) [1, с. 52].

Окрім валідності, у практиці психологічної діагностики визначальною характеристикою тесту є **надійність** (R_n). Вона визначає ступінь узгодженості результатів тесту та їх незалежність від змінних умов. Серед різновидів надійності обрано ретестову, яка перевіряється шляхом повторного обстеження. Для її розрахунку використано формулу кореляції Ч. Спірмена:

$$R_n = 1 - \frac{6(x_i - y_i)^2}{n(n^2 - 1)} \quad (8),$$

де R_n – ретестова надійність; x – значення первинного тестування; y – значення пов-

торного тестування; n – кількість досліджуваних [4]. За результатами повторного тестування, проведеного протягом 2-4 тижнів, було констатовано кореляційний взаємозв'язок у позначці 0,83666, що говорить про сильний коефіцієнт надійності.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, застосування статистичних методів у психологічних дослідженнях розробленого нами тесту соціальної тривожності уможливило забезпечення об'єктивності вимірювання соціальних конструктів і створення статистично обґрунтованих висновків про соціальну поведінку в напружених або стресових ситуаціях. У процесі узагальнення основних позицій розроблення тесту соціальної тривожності, призначеного для дослідження учнів (з 12 років) і студентів, констатовано, що показники його репрезентативності відповідають нормальному розподілу, що дало змогу розподілити оцінки за 5 рівнями соціальної тривожності: високим, вищим за середній, середнім, нижчим за середній і низьким. Дані валідності та надійності засвідчують сильний кореляційний зв'язок, що дає змогу рекомендувати використання тесту для дослідження академічної та комунікативної тривожності підлітків і юнаків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боснюк В.Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання. Харків : НУЦЗУ, 2020. 141 с.
2. Галян І.М. Психодіагностика. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
3. Кокорев О.В. Соціальна тривожність і фобії на ґрунті інтолерантності : кейс Литовської Республіки. *Epistemological studies in philosophy, social and political sciences*. 2020. Vol. 3 (1). С. 170–179.
4. Константинов В.В. Экспериментальная психология. Курс для практического психолога. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 272 с.
5. Коць Є.М. Феномен соціальної тривожності як наукова проблема. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 29. С. 114–124.
6. Лемещук В.Р. Динаміка соціальних страхів сучасних юнаків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1 (1). С. 44–52.
7. Мармоза А.Т. Теорія статистики. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 592 с.
8. Опря А.Т. Статистика (модульний варіант з програмованою формою контролю знань). Київ : Центр учбової літератури, 2012. 448 с.
9. Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика. Харків : ХПІ, 2018. 246 с.
10. Zasiakina L., Zhuravlova O. Acculturating stress, language anxiety and procrastination of international students in the academic settings. *Psycholinguistics*. 2019. 26(1). 126–140.

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК НА СІМЕЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ

INFLUENCE OF WOMEN'S PROFESSIONAL ACTIVITIES ON FAMILY WELL-BEING

У статті розглянута проблема впливу професійної діяльності жінок на благополуччя сім'ї. Масштабні зміни в сучасному світі призводять до зламу стереотипів і трансформації в різних сферах життя нашого суспільства, що сприяє появі серйозних проблем у шлюбно-сімейних відносинах. Багато сучасних дівчат і молодих жінок мають спотворені уявлення про сімейні цінності, у зв'язку з нав'язуванням їм образу «вільної жінки», яка має жити для себе і займатися професійною кар'єрою. Дійсно, багато хто з них прагнуть до професійної кар'єри, щоб жити в повному матеріальному достатку, а створення повноцінної сім'ї відкладається на більш пізній період, оскільки впевнені, що сім'я та успішність у професійній діяльності несумісні. Навіть деякі заміжні жінки більше орієнтовані на соціальну активність у виробничій сфері, яка може дати їм матеріальну винагороду за зусилля.

Аналізуючи великий масив публікацій, можна сказати, що в дослідженнях вчених висвітлювалися багато питань, присвячених сімейному благополуччю, однак питання про вплив професійної діяльності жінки на благополуччя сім'ї, так і залишається маловивченим. У зв'язку з цим ми поставили перед собою мету – вивчити вплив професійної діяльності жінки на благополуччя сім'ї. Для вирішення поставлених завдань застосовано комплексний підхід, що складається з об'єднання теоретичного аналізу наукових джерел та емпіричного дослідження. Використовувалися такі методи: спостереження, стандартизовані питальники, розроблена нами анкета, бесіди та експертні оцінки. Аналіз отриманих результатів здійснювався комплексом сучасних методів математичної статистики (Pearson).

У роботі висвітлено сучасні підходи до розуміння сутності поняття «сімейне благополуччя» та його провідні детермінанти. Один з основних із них – це професійна зайнятість жінки, який часто породжує відчуття неприязні та ворожості між членами сім'ї, що супроводжується сімейними конфліктами, відчуженістю та роз'єднаністю. Отримані дані нашої вибірки засвідчують, що професійна зайнятість жінок здебільшого негативно впливає на благополуччя сім'ї.

Ключові слова: сімейне благополуччя, психологічний клімат родини, шлюбно-сімейні взаємини, професійна діяльність, професійна кар'єра, емоційне вигорання.

The article deals with the problem of the influence of women's professional activities on the well-being of the family. Large-scale changes in the modern world lead to the breakdown of stereotypes and transformation in various spheres of our society's life, which contributes to the emergence of serious problems in marriage and family relations. Many modern girls and young women have distorted ideas about family values, due to the imposition of the image of a «free woman» on them, who must live for herself and pursue a professional career. Indeed, many of them strive for a professional career in order to live in full material prosperity, and the creation of a full-fledged family is postponed until a later period, since they are sure that family life and success in professional activity are incompatible. Even some married women are more focused on social activity in the industrial sphere, which can give them material rewards for their efforts.

Analyzing the vast array of publications, we can say that the research of scientists covered issues related to family well-being, but the question of the influence of a woman's professional activity on the well-being of the family remains poorly understood.

In this regard, we have set ourselves the goal of studying the influence of professional active women on the well-being of the family. To solve the assigned tasks, an integrated approach was used, which consists of combining the theoretical analysis of scientific literature and empirical research. The following methods were used: observation, interviews, standardized questionnaires, a questionnaire developed by us, and expert assessments. The analysis of the results obtained was carried out using a complex of modern methods of mathematical statistics (Pearson). The work highlights modern approaches to the essence of the concept of «family well-being» and its leading determinants. One of the main ones is the professional employment of women, which often generates a feeling of hostility and hostility between family members, accompanied by family conflicts, alienation and disunity. The data obtained from our sample indicate that the professional employment of women in most cases negatively affects the well-being of the family.

Key words: family well-being, psychological climate of the family, marriage and family relations, professional activity, professional career, emotional burnout.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.25>

Денисенко А.О.

к. психол. н.,

доцент кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Власова С.Б.

магістрантка

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. Масштабні зміни в сучасному світі призводять до зламу стереотипів і трансформації в різних сферах життя нашого суспільства, що сприяє появі серйозних проблем в шлюбно-сімейних відносинах. Багато сучасних дівчат і молодих жінок мають спотворені уявлення про сімейні цінності, у зв'язку з нав'язуванням їм образу «вільної жінки», яка має жити для себе і займатися професійною кар'єрою. Дійсно, багато хто з них

прагнуть до професійної кар'єри, щоб жити в повному матеріальному достатку, а створення повноцінної сім'ї відкладається на більш пізній період, оскільки впевнені, що сім'я та успішність у професійній діяльності несумісні. Навіть деякі заміжні жінки більше орієнтовані на соціальну активність у виробничій сфері, яка може дати їм матеріальну винагороду за зусилля.

Відомо, що благополуччя сім'ї залежить від багатьох факторів і один з основних – це про-

фесійна зайнятість жінки. З огляду на свою професійну діяльність «успішна леді» не в змозі бути «хранителем сімейного вогнища», що впливає на її психологічний стан, який виражається в емоційному вигоранні. У зв'язку з цим часто в сім'ї зароджуються почуття неприязні та ворожості, що породжує конфліктні ситуації, відповідно, призводить членів сім'ї до відчуженості та роз'єднаності, і цей факт свідчить про неспроможність сім'ї.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи великий масив публікацій, можна сказати, що в дослідженнях вчених висвітлювалися такі питання: сімейне благополуччя як фактор підвищеної особистої конкурентоспроможності (А.А. Тараданов, 2004); умови та фактори сімейного благополуччя (О.А. Альбрехт, А.А. Тараданов, 2018; М.Д. Власова, 2019; С.В. Іллінський, 2017; Л.В. Карцева, 2016); сім'я і кар'єра в житті жінки (Л.О. Ромашова, Е.М. Серєда, 2017) і багато інших. Однак питання про вплив професійної діяльності жінки на сімейне благополуччя так і залишається маловивченим.

Постановка завдання. Виходячи з актуальності проблеми, ми поставили перед собою мету – вивчити вплив професійної зайнятості жінки на благополуччя сім'ї. Для вирішення поставлених завдань застосовано комплексний підхід, що складається з об'єднання теоретичного аналізу наукових джерел та емпіричного дослідження. Використовувалися такі методи: спостереження, стандартизовані питальники, розроблена нами анкета, бесіди та експертні оцінки. Аналіз отриманих результатів здійснювався комплексом сучасних методів математичної статистики (Pearson).

Виклад основного матеріалу. Як показує аналіз наукових джерел під сімейним благополуччям вчені розглядають: стан рівноваги сім'ї, тобто задоволеність сім'єю, сімейним статусом, внутрішньосімейним спілкуванням і місцем сім'ї в соціальній структурі (Т.В. Андрєєва); стан, який припускає задоволення основних потреб і взаємодію кожного члена сім'ї, що забезпечує її стабільність і адаптивність до постійно змінюваних умов (В.С. Торохтій); специфічну форму елементарного соціального зв'язку (задоволення потреб членів сім'ї) і рольової адекватності (А.А. Тараданов); високий рівень емоційного настрою в процесі взаємодії подружжя (І.А. Хітріна); сукупність факторів, які формують позитивні шлюбно-сімейні взаємини та рівень адаптації подружжя (М.Д. Власова) тощо [2; 13; 12; 14; 3].

Ми під сімейним благополуччям розуміємо повне задоволення сімейним життям, яке тісно пов'язане з рівнем фактичного досягнення своєї життєвої мети без втрати себе як особистості.

Залежно від показника сімейного благополуччя сім'ї бувають благополучні (шановне та дбайливе ставлення членів сім'ї один до одного, наявність відповідальності, фізичної та емоційної близькості) та неблагополучні, зокрема конфліктні (взаємодія членів сім'ї характеризується нестабільністю, невтриманістю та егоїстичністю), кризові (простежується психічний розлад у батьків), функціонально неспроможні (відсутність основних сімейних функцій) та асоціальні (сімейні проблеми мають хронічний характер, які пов'язані з аморальним способом життя подружжя) [2].

Серед провідних детермінантів сімейного благополуччя вчені (Т.В. Андрєєва, С.В. Іллінський, Л.В. Карцева, В.С. Торохтій, Е.Г. Ейдєміллер та ін.) виділяють психологічний клімат сім'ї, узгодженість сімейних цінностей, мотиви вступу до шлюбу, особистісні особливості подружжя, психологічну готовність до подружніх взаємин, соціальну зрілість, задоволеність шлюбом, психологічну сумісність партнерів, сімейне довголіття, психологічний захист у кризових ситуаціях, потребу в самовираженні та самоактуалізації, особистісне зростання, а також матеріальний достаток сім'ї, гарні умови проживання, професійну зайнятість, здоров'я кожного члена сім'ї, втручання родичів та друзів тощо [2; 5; 6; 13; 15].

Усі фактори детально розглядати ми не будемо, оскільки це не входить у мету нашої роботи, зупинимось лише на одному – професійній діяльності жінок.

Згідно з С.А. Дружіловим, професійна діяльність характеризує складну дію, яка постає перед людиною як конституційований спосіб виконання чого-небудь, що має нормативно встановлений характер, який вимагає тривалий період теоретичного і практичного навчання. Щодо професійного благополуччя, то автор описує його як інтегральний показник позитивного функціонування людини в професійній сфері, який містить емоційний, когнітивний, поведінковий і діяльний компоненти, тобто ставлення людини до себе як до професіонала, своєї професії, конкретного професійного середовища та організаційного контексту в ній [4].

У структурі жіночого благополуччя, на думку Т.В. Семенової, виділяють дві ролі: ділова жінка (створюють сім'ю після того, як реалізують свої амбіції, досягнуть професійної кар'єри та стабільного матеріального положення) та жінка-мати (високі темпи професійного зростання припадають на друге десятиліття після вступу до шлюбу). Однак традиційні уявлення про жіноче щастя всупереч йдуть із сучасними уявленнями про благополуччя, оскільки в останніх воно пов'язане з професійною самореалізацією і знаходження «творчого синтезу» між запитами соціального оточення і розвитком власної індивідуальності [11].

Об'єктивні протиріччя між професійною зайнятістю жінки та сім'єю більшою мірою пов'язані з такими чинниками: підвищення вимог до ефективності праці, відповідно, скорочення часу на сім'ю; професійна самореалізація і створення сім'ї; задоволення матеріальними потребами та їх витрати на сім'ю. Тому багато жінок відмовляються від професійної кар'єри на користь сім'ї, підпорядковують професійні прагнення ролі матері або намагаються поєднати професійну діяльність із сімейною. Відомо, що поєднання професійної діяльності із сімейним побутом приводить до рольових перевантажень, що підвищує рівень стресу та виникнення негативних емоцій [7].

З огляду на мету роботи нами було організовано та проведено емпіричне дослідження (дистанційно), участь в якому взяли 50 заміжніх жінок у віці 30–35 років, із сімейним стажем 8–10 років (мають одну або дві дитини).

Для більш цілісного та адекватного дослідження впливу професійної діяльності жінок на благополуччя сім'ї нами розроблено комплекс методів. Так, для вивчення рівня сімейної тривоги, згуртованості, адаптації та емоційного балансу використовувалися методики Е.Г. Ейдемільера [15], Д. Деліса [2]. Задоволеність шлюбом вивчалася методикою,

запропонованою В. Століним, Т. Романовою та Г. Бутенко [9]. Соціально-психологічні установки особистості в мотиваційно-потребовій сфері діагностувалися методикою О.Ф. Потьомкіною [8]. Також нами була спеціально розроблена анкета на виявлення схильності жінок до професійної діяльності.

Аналіз результатів загальної вибірки показав (див. табл. 1), що 16,0% жінок більше спрямовані на досягнення кар'єрного зростання, 54,0% жінок орієнтовані на сім'ю та 30,0% жінок намагаються поєднувати кар'єру і сімейний побут.

Таблиця 1

Виразність (%) орієнтації на професійну діяльність та сім'ю

Підгрупи респонденток		
Жінки, які спрямовані на кар'єрне зростання	Жінки, які орієнтовані на сім'ю	Жінки, які поєднують кар'єру і сімейний побут
16,0	54,0	30,0

Подальші результати дослідження свідчать (див. рис. 1), що жінки (перша підгрупа), які більше орієнтовані на досягнення профе-

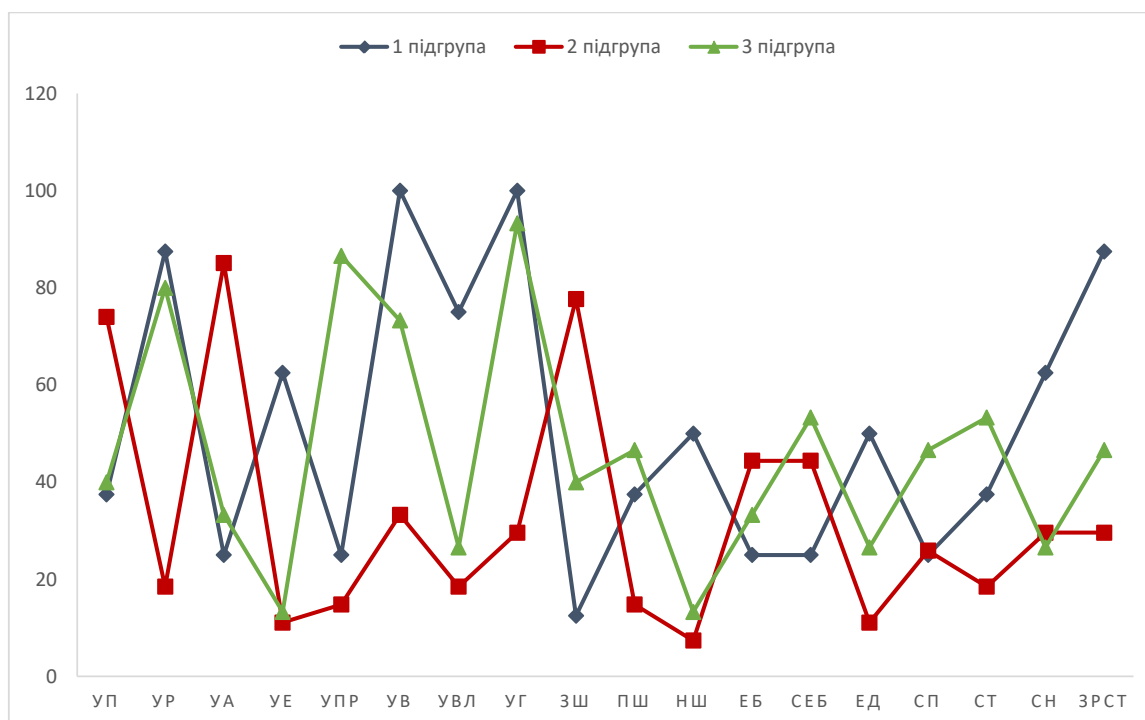


Рис. 2.1. Особистісні прояви респонденток

Примітка: показники: УП – установка на процес, УР – установка на результат, УА – установка на альтруїзм, УЕ – установка на егоїзм, УПр – установка на працю, УВ – установка на волю, УВЛ – установка на владу, УГ – установка на гроші, ЗШ – задоволеність шлюбом, ПШ – перехідний шлюб, НШ – незадоволеність шлюбом, Еб – емоційний баланс, СЕб – середній рівень емоційного балансу, ЕД – емоційний дисбаланс, СП – сімейна провина, СТ – сімейна тривожність, СН – сімейна напруженість, Зрст – загальний рівень сімейної тривоги.

Взаємозв'язок задоволеності шлюбом з особистісними проявами респонденток

Показники	Задоволеність шлюбом		
	1 підгрупа	2 підгрупа	3 підгрупа
емоційний баланс	-0,870	0,568	-0,659
установка на егоїзм	-0,498		
установка на процес		0,479	0,713
установка на альтруїзм		0,606	
установка на працю			0,574
установка на результат	-0,586		0,567
установка на волю	-0,424		-0,562
установка на владу	-0,388		
установка на гроші	-0,547		-0,728
сімейна провина		-0,606	-0,640
сімейна напруженість	-0,594	-0,688	-0,566
сімейна тривожність	-0,537		-0,566
загальний рівень сімейної тривоги	-0,500	-0,573	
структурований тип		0,591	0,707
пов'язаний тип		0,615	0,651

Примітка: ($p < 0,01$, при $r < 0,460$; $p < 0,05$, при $r < 0,310$).

сійної кар'єри, мають установки на результат (87,5%), егоїзм (62,5%), волю (100%), владу (75,0%) та гроші (100%), вони відчувають сімейну тривожність (37,5%) та напруженість (62,5%), сімейна згуртованість характеризуються роз'єднаним (37,5%) та розділеним типами (25,0%), а сімейна адаптація – ригідним (25,0%) та хаотичним (37,5%) типами, що приводить до емоційного дисбалансу з партнером (50,0%), відповідно, незадоволеністю шлюбом (50,0%). Жінки, які більше уваги приділяють своїй родині (друга підгрупа), характеризуються орієнтацією на процес (74,0%) та альтруїзм (85,1%), більшість із них задоволені своїм шлюбом (77,7%), що пов'язано з високим рівнем емоційного балансу (44,4%) та відсутністю сімейної тривоги та напруженості, в них простежується демократичний тип відносин (66,6%), сімейні ролі та правила стабільні (62,9%). Жінки, які поєднують професійну кар'єру та сімейний побут (третья підгрупа), більш схильні до установки на процес (40,0%), результат (80,0%), працю (86,6%), волю (73,3%) та гроші (93,3%). Не всі з них задоволені своїми стосунками з чоловіком (40,0%), деякі з них оцінюють свій шлюб як перехідний (46,6%), що підтверджується присутністю емоційного дисбалансу в парі (26,6%), сімейної провini (46,6%) та сімейної тривожності (53,3%), а також взаємини в сім'ї можна зарахувати до пов'язаного (40,0%), зчепленого (26,6%), структурованого (33,3%) та хаотичного (33,3%) типів.

Кореляційний аналіз підтвердив, що в структурі взаємозв'язків діагностованих показників, які зумовлюють сімейне благополуччя жінок і їхні особистісні прояви, також представлені

неоднозначно (див. табл. 2). Так, у жінок, орієнтованих на професійну кар'єру (перша підгрупа), на рівнях ($p < 0,01$; $p < 0,05$) виявлено свій специфічний комплекс взаємопов'язаних показників, а саме: установка на егоїзм, установка на владу, незадоволеність шлюбом, емоційний дисбаланс, сімейна напруженість, сімейна тривожність та інші. Жінки, які більше приділяють увагу своїй сім'ї (друга підгрупа), на рівнях ($p < 0,01$; $p < 0,05$) мають такі прояви: установку на процес, установку на альтруїзм, задоволеність шлюбом, емоційний баланс із чоловіком та відчуття сімейної провini. А жінки, які бажають поєднувати свою професійну кар'єру та сімейні стосунки (третья підгрупа), на рівнях ($p < 0,01$; $p < 0,05$) більш схильні до: установки на процес, установки на працю, задоволеність шлюбом (перехідний вид) та середній рівень емоційного балансу з партнером. Загальними показниками для першої та третьої підгруп є «установка на результат», «установка на волю» та «установка на гроші».

Отже, сімейне благополуччя (задоволеність шлюбом) позитивно взаємодіє з установкою на процес, установкою на альтруїзм, установкою на працю, емоційним балансом, пов'язаним та структурованими типами, а негативно – з установкою на егоїзм, волю, владу, гроші, емоційним балансом, сімейною напруженістю та тривожністю.

Висновки з проведеного дослідження. Виходячи з результатів нашого дослідження, можна сказати, що сімейне благополуччя характеризує повне задоволення сімейним життям, яке тісно пов'язане з рівнем фактичного досягнення своєї життєвої мети без втрати себе як особистості. Серед його про-

відних детермінантів виділяють багато факторів, зокрема професійну зайнятість жінки, що здебільшого негативно впливає на психологічний клімат сім'ї та задоволеність шлюбом, породжуючи емоційний дисбаланс, сімейну напруженість та тривожність.

У процесі бесіди виявлено, що жінки, які прагнуть до професійної кар'єри, не бажають займатися сімейним побутом і вихованням дітей, їм легше оплачувати нянюку і домробітницю. Добре, якщо чоловік позитивно ставиться до присутності чужих людей у сім'ї, а якщо він традиційних поглядів, тоді про який сприятливий психологічний клімат в сім'ї може йти мова?

На нашу думку, існує кілька категорій жінок. Перші ще з дитинства більше орієнтовані на створення сім'ї та народження дітей і ніхто їм не заважає займатися самореалізацією, тому що психологічна готовність до подружніх взаємин та материнства в них на високому рівні. Другі з огляду на якісь особистісні причини (можливо, образи з дитинства), прагнуть до професійної кар'єри та досягають її будь-яким шляхом, добре, якщо в них немає сім'ї, а якщо є, тоді страждають не тільки жінки, а і діти, які не відчують материнську ласку, кохання та турботу. У кращому випадку мама може матеріально відкупитися, а в гіршому – діти відчують себе зайвими та нікому не потрібними, що призводить надалі до деградації суспільства. Інші жінки живуть для себе і сім'я для них виконує роль «стартового майданчика» для досягнення чогось «високого», наприклад, матеріальних благ за рахунок чоловіка.

З давніх-давен вважалося, що доля жінки – «берегиня домашнього вогнища», а чоловік має бути «добувачем», щоб забезпечити свою сім'ю. Але багато молодих жінок не згодні з цим, вибирають професійну кар'єру, щоб бути вільною та незалежною.

Виконане дослідження дозволило висунути низку актуальних питань для подальшого вивчення порушеної проблеми. Наприклад, вивчити особливості психологічної готовності до подружніх взаємин у жінок, які прагнуть до професійної кар'єри, розглянути характер ставлення чоловіка до професійної зайнятості жінки, створити комплексну соціально-психологічну програму, орієнтовану на системне формування психологічного здоров'я в сім'ях «бізнес-леді».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альбрехт О.А., Тараданов А.А. Условия и факторы семейного благополучия моногорода: производственные аспекты. *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2018. № 3. С. 16–27.
2. Андреева Т.В. Психология семьи : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 336 с.
3. Власова М.Д. Факторы психологического благополучия семьи. *Молодой ученый*, 2019. № 49 (287). С. 545–547.
4. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Харьков : Гуманитарный Центр, 2011. 296 с.
5. Ильинский С.В. Факторы психологического благополучия семьи. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. 2017. № 1(21). С. 76–83.
6. Карцева Л.В. Социальные и психологические факторы семейного благополучия. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусства*. 2016. С. 54–61.
7. Кругликова Г.Г., Хлевнова А.В. Гендерная роль женщины в семье. *Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания»*. 2009. № 3 (4). С. 100–101.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебн. пособ. / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара : Бахрах - М, 2001. 672 с.
9. Психологические тесты / ред. А.А. Карелин. Москва : Владос, 2002. Т. 2. 312 с.
10. Ромашова Л.О., Середа Е.М. Семья и карьера в жизни современной российской женщины. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2017. № 5. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/565>
11. Семенова Т.В. Ценностно-смысловые характеристики представлений о мужском и женском счастье. *Фундаментальные исследования*, 2014. № 6. С. 1067–1073.
12. Тараданов А.А. Семейное благополучие в современной России: Генезис и практика : автореф. дис. ... д. соц. н. 2004. 40 с.
13. Торохтий В.С., Прохорова О.Г. Психологическое здоровье семьи : учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург : КАРО, 2008. 81 с.
14. Хитрина И.Ю. Внутрисемейное взаимодействие в психологически благополучной семье : автореф. дис ... к. психол. н. 2008. 22 с.
15. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учебн. пособ. для врачей и психологов. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 352 с.

ЗМАГАННЯ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ГЕРОЯ В ЧАРІВНІЙ КАЗЦІ

COMPETITION AS A FACTOR OF FORMATION OF THE HERO'S PERSONALITY IN A MAGIC FAIRY TALE

У статті розглядаються особливості змагання в чарівних казках як соціальної ситуації, що трансформує життєвий сценарій героя. Первинна гіпотеза про ситуативно зумовлену природу змагання не знайшла науково обґрунтованого підтвердження. Найширше вибрана нами проблема досліджується в психоаналізі, де мотив випробування персоніфікує юнґіанську Тінь, поєднуючи здорові інстинкти й творчі імпульси з деструктивними підсвідомими проявами особистості. Дитячо-батьківське протистояння в психоаналітичній парадигмі пояснюється специфікою психосексуального розвитку індивіда – едіповим комплексом. У культурно-історичній площині класичний конфлікт падчерки й мачухи провокується розпадом родового ладу, але сепарація головного героя (героїні) від батьківських фігур, як і в психоаналізі, вважається найголовнішим завданням. Місце в ієрархії, вік, походження, соціальний статус у казках мають другорядну роль, оскільки увага читача зосереджується на випробуваннях, які долає герой, щоб набути новий життєвий досвід. Більшість класичних казкових сюжетів відтворюють архетипні зовнішні й внутрішні конфлікти людини. Проблема ситуація, з якою стикається герой, трансформує життєвий сценарій, діяльність і поведінку. Мотив покидання дому – ключовий для чарівних казок, оскільки передбачає прийняття одноосібної відповідальності героя за своє життя. Фокусування на проблемних темах і травматичному досвіді (страх бути покинутими батьками, конфлікти в сім'ї, суперництво між братами та сестрами, соціальна зрілість, дорослішання, автономізація, емоційна інтеграція) сприяє відтворенню архаїчного ритуалу посвяти. Каткування, виконання надважкого завдання, отруєння, з'їдання плоті чудовиськом, блукання в потойбічному світі – один зі способів набуття героєм нової життєвої сили, оскільки під час випробування неопітми вперше демонструють творчий потенціал і вольові якості, засвідчуючи власну спроможність впоратися з проблемною ситуацією.

Ключові слова: змагання, змагальність, чарівна казка, казкоаналіз, психоаналіз, життєстійкість

The article considers the features of competition in fairy tales as a social situation that transforms the life scenario of the hero. The initial hypothesis about the situational nature of the competition did not find scientifically sound confirmation. The problem we have chosen most widely is studied in psychoanalysis, where the motive of the trial personifies the Jungian Shadow, combining healthy instincts and creative impulses with destructive subconscious manifestations of personality. Child-parent confrontation in the psychoanalytic paradigm is explained by the specifics of the psychosexual development of the individual, namely – the Oedipus complex. In the cultural-historical plane, the classic conflict between stepdaughter and stepmother is provoked by the disintegration of the ancestral system, but the separation of the main character (heroine) from the parental figures, as in psychoanalysis, is considered the most important task. Place in the hierarchy, age, origin, social status in fairy tales are secondary, because the reader's attention is focused on the challenges that the hero overcomes to gain new life experiences. Most of the classic fairy tales reproduce the archetypal external and internal conflicts of man. The problematic situation faced by the hero transforms the life scenario, activities and behavior. The motive for leaving home is key to fairy tales, as it involves accepting the hero's sole responsibility for his life. Focusing on problematic topics and traumatic experiences (fear of being abandoned by parents, family conflicts, sibling rivalry, social maturity, growing up, autonomy, emotional integration) helps to recreate the archaic ritual of initiation. Torture, hard work, poisoning, eating flesh by a monster, wandering in the afterlife – one of the ways to gain new life force for the hero, because during the test neophytes for the first time demonstrate creativity and strong-willed qualities, demonstrating their ability to cope with the problem.

Key words: competition, competitiveness, fairy tale, fairy tale analysis, psychoanalysis, vitality

УДК 316.6(075.8)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.26>

Коковіхіна О.С.
аспірантка кафедри психології
Херсонський державний університет

Постановка проблеми. Казка – це драматичний твір, що відтворює історію різноманітного конфліктогенного протистояння: архаїчного, героїчного, соціально-побутового, класового, сімейного змісту. Чарівні казки нерозривно пов'язані з міфами, сповненими насильства, жорстокості, спокус і випробувань, що можуть коштувати героєві життя. Художньо-образна структура чарівної казки вирізняється розмаїттям персоніфікованих образних типів, динамічним розвитком подій, наявністю історичних прототипів, подорожами в потойбічний світ. Модифікування юнґіанської теорії про архетипи та колективне несвідоме розширило можливості корекційного

й психотерапевтичного впливу казок, наголошуючи на програмуючому й формуючому потенціалі. На думку Карла Густава Юнга, казкові сюжети – це матриці, що віддзеркалюють архетипні конфлікти людини і суттєво не трансформуються впродовж філогенезу. Класична вступна частина чарівної казки – це наказ, що його героєві віддає людина з вищим соціальним статусом (батько, король, староста, принцеса), переривання процесу заповідання шкоди третьою силою (витоптане поле, крадіжка золотих яблук), несподівана біда, що трапляється за повелінням долі. Проблема ситуація якісно видозмінює життєвий сценарій, діяльність і поведінку героя. Так, скажімо, багатир

Ілля Муромець, який тридцять років сидів на печі, докладає зусиль і підводиться на могутні ноги лише тоді, коли Змії Горинич починає викрадати беззахисних молодичь. Змагальність як соціальна ситуація, що виникає внаслідок ситуативного або соціально зумовленого протистояння різнорідного типу, – поширене явище в чарівних казках, що видозмінює картину світу героїв, формуючи їх як особистостей. Під особистісним становленням у цій статті розуміємо процес розвитку особистості, реалізацію творчого потенціалу її.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чарівні казки в останні роки ґрунтовно досліджували Ігор Вачков, Емі Дорсі, Віолетта-Ірен Кутсомпу, Анастасія Яцюк. Окремі соціально-психологічні аспекти змагальності було висвітлено в наукових працях Олексія Гаськова, Клауса Кайріса, Віктора Костюкевича, Юлії Масловської, Фрідріха Ройтнера, Ольги Рубцової. Проблему становлення особистості вивчали Влада Білогур, Катаріна Гікес, Маартен Залк, Авшалом Каспі, Любомира Пілецька, Brent Робертс, Інна Смірнова, Лариса Терлецька.

Метою дослідження є теоретичний аналіз значення змагання в контексті становлення особистості героя в чарівній казці.

Виклад основного матеріалу. Впливаючи на несвідоме, казка активізує адаптаційні механізми психіки, спонукає до пошуку продуктивного рішення, зберігає психічну цілісність індивіда, дозволяючи йому цілком безпечно контактувати з кризовим життєвим досвідом. Оскільки казка – це базовий механізм соціалізації людини, доцільно розглядати її як засіб первинного інформування про потреби, цінності, мотиви, атитюди, соціальні норми, основні проблеми, патерни поведінки, характерологічні типи, наслідки дій. Англійська психологиня Віолетта-Ірен Кутсомпу зауважує, що персонажі народних чарівних казок мають обмежений діапазон особистісних і зовнішніх характеристик, який суттєво не видозмінюється, апелюючи до спрощених архетипічних фігур [15, с. 214], і тимчасова перевага зла над добром – обов'язкова умова. Наступна об'єднавча деталь сюжетів – це вихід головного героя із зони комфорту, що найчастіше транслюється через мотив покидання дому. Так, наприклад, Білосніжка тікає від злої мачухи, Попелюшка вирішує відвідати бал, Червона Шапочка йде в небезпечний ліс, Іван-царевич покидає дім, Олена вирушає на пошуки брата, якого викрала Баба Яга, тощо.

Функціонування героїв у нових життєвих обставинах вимагає адаптування, освоєння нових навичок, розширення поведінкового сценарію, пошуку релевантного рішення, прийняття одноосібної відповідальності за своє життя, що насамперед передбачає сепарування від батьківських фігур.

Більшість сюжетів зосереджено на проблемних темах і травматичному досвіді, а саме: страх бути покинутими батьками (смерть матері, зла мачуха, відсторонений і морально слабкий батько), конфлікти в сім'ї, суперництво між братами та сестрами, соціальна зрілість, рух до автономізації, усвідомлення людини носієм негативних і позитивних рис, гендерна соціалізація, батьківсько-дитячі стосунки, емоційна інтеграція [1, с. 215].

Домінування страхітливих і тривожних мотивів у чарівній казці покликано занурити читача у несвідоме. Маючи міфічну основу, казка відтворює архаїчний ритуал посвяти, в якому герой тимчасово помирає, щоб переродитися. Каткування, випробування, отруєння, з'їдання плоті чудовиськом – форми ініціації, на які герой погоджується з різних причин, оскільки травматизація – один зі способів набуття життєвої сили, самоосмислення, усвідомленого моделювання майбутнього.

Втілення класичного обряду ініціації (автономізація, ізоляція, жертвоприношення, заступництво, центральне випробування) найповніше демонструється в казках, присвячених реалізації чоловічого життєвого сценарію [10, с. 179]. Розрив зі світом дитинства, що живиться жіночою енергією матері, тотожний першому етапові дорослішання. Під час випробування неофіти, позбавлені батьківської опіки, демонструють творчий потенціал і вольові якості, засвідчуючи готовність до внутрішньої трансформації.

Стресовий стан інтенсифікує адаптаційні процеси, характеризуючись високим рівнем психічного напруження. Основні мотиви – труднощі в ідентифікації героя, в якого з'являється підступний двійник (Тінь), покарання за порушення заборони (табу), ігнорування застереження, змагання чарівників, успішна втеча закоханих від гонителів, які перетворюються на різних істот, явища природи.

Поширеність образів працьовитих сиріт [12, с. 166], знедолених наймичок, бідняків, молодших братів – це символ, що позначає першу жертву розпаду патріархальної сім'ї [4, с. 70], символізує наявність чеснот у людях, які хибно знецінюються соціальним середовищем. Цікаво, що матеріально-фінансовий чинник у чарівній казці наближає до психологічного благополуччя лише представників найбідніших верств, оскільки більшість героїв із високим соціальним статусом (цар, принцеса, купець, Іван-царевич) не почувуються щасливими, маючи грошовий ресурс.

Гендерно-рольові моделі в чарівній казці окреслюються стереотипно, паралельно формуючи проблемну зону, в середині якої виникає центральне протистояння. У казках про чоловіків, наприклад, фактор зовнішності здебіль-

шого відіграє другорядну роль, оскільки увага найчастіше зосереджується на боротьбі за спадок, випробуваннях, що наближають чоловіка до шлюбу (спадку), успішності в вирішенні завдань, оволодінні практичними навичками. Виключення з правил – поодинокі сюжети, де жінка завойовує прихильність чоловіка. У казці «Фініст – ясний сокіл», наприклад, головний герой чоловічої статі – бездіяльний і вродливий молодик із блакитною кров'ю, любов якого героїні потрібно заслужити, долаючи випробування. Наголосимо, що ця конфігурація більшою мірою характерна для казок, в яких простолудин одружується із царівною.

Соціальне порівняння в жіночих казках здебільшого відбувається за зовнішніми (врода, молодість, вбрання, соціальний статус симпатиків) й характерологічними (добра, вихована, працююча, сердечна) ознаками, а не через оцінку й порівняння результатів діяльності, як це буває в історіях про чоловіків. В англійській науковій літературі широко висвітлюється питання пасивності жінок у казках, оскільки в більшості популярних історій вони безпорадно чекають на принца, який має врятувати їх. Досліджуючи цю тему, сучасна американська вчена Емі Дорсі акцентує, що Білосніжці вдається уникнути смерті лише завдяки принцеві. Ба більше, спокусі вона піддається саме тоді, коли сім гномів, що уособлюють чоловічу силу, йдуть із дому. Стверджується, що в оригінальному виданні братів Грімм було багато казок, що пропонували читачеві образ самодостатньої героїні, але ці казки не ввійшли до перевидань, оскільки суперечили патріархальним суспільним нормам [14, с. 2]. Наголосимо, що ігнорування психоаналітичного виміру проблеми властиве тим публікаціям, де автори обстоюють необхідність формування феміністичної свідомості, обґрунтовують потребу гендерної уніфікації соціальних ролей у сфері культури.

Увібравши ментальні риси народів-авторів, національний сторітелінг, звісно, виконує й програмує роль. До прикладу, типовий герой німецьких чарівних казок присвячує левову частку часу вирішенню глобальних екзистенційних питань на кшталт самопізнання, самоаналізу, пошуку ідентичності, віднайдення самотності, пропонуючи співвітчизникам індивідуалізовану модель розвитку особистості. У російських же, скажімо, герой здебільшого шукає для себе світ, в якому він виявиться корисним, потрібним іншим людям, засвідчуючи порівняно стійку схильність цього етносу до колективізму [8, с. 71].

Досліджуючи етнічну ідентичність студентської молоді методом казкоаналізу, українська вчена А. Яцюк висновувала, що зображення України в образі беззахисної дівчини-калини – один з основних мотивів у казках юнаків, які

висловлюють спроможність і намір захистити цінний об'єкт від посягань [9, с. 140]. Архетип Героя – універсальний соціально-історичний символ, що вказує на богоподібну людину, яка долає зло й звільняє свій народ від страждань. Цей герой вирізняється ширшим поведінковим репертуаром, активністю (добровільний намір покинути дім, темний ліс, далека подорож, лицарський поєдинок, будівництво, аграрний промисел), порушенням заборон, амбітністю, гедонізмом, легковажністю, кмітливостю, пасіонарністю, агресивністю. Виокремлюються, зокрема, такі типи: Мудрець (незалежність і жага знань), Бунтар (жага до змін і розвитку), Коханець/Блазень (бажання належати), Творець/Правитель (прагнення стабільності, структурування реальності).

Порівнюючи жіночі та чоловічі образи, Ольга Лопухова висновувала, що жінки в чарівних казках мають вищий соціальний статус, демонструючи силу, високий бойовий дух, спритність, рішучість, владність, наполегливість [7, с. 138]. Але вони героїзуються опосередковано, виконуючи доручення, які потребують неабиякої проникливості. Вольові якості й активність здебільшого демонструються в пригодницьких сюжетах, де протистояння всередині сім'ї (мати, мачуха, сестри, брати, батько) мінімізується. За оцінками дослідниці, чоловіки в давніх казкових текстах мають нижчу соціальну позицію, змальовуючись як носії ширшого спектра рис. Важливо, що фізична сила героя чоловічої статі – другорядна деталь, оскільки значущими чеснотами вважаються повага до старших, визнання персональної недосконалості, вміння прийняти поміч, доброта, жалість, чуйність.

Досліджуючи міжособистісні стосунки героїв у чарівних казках, Тетяна Краюшкіна також звертає увагу на роль жінки в змаганні протагоніста з персоніфікованим злом, фокусуючись на специфіці діяльності [6, с. 194]. Викрадена Кошцієм Безсмертним молодичка, допомагаючи головному героєві, виконує розвідувальну роботу в лігві ворога, вдаючись до різноманітних маніпуляцій. Основні стратегії – ігнорування (застосовується, якщо дівчина ніколи не відмовлялася від спілкування до цього часу), демонстрація раптової любові, сльози, підсилені журливими скаргами на те, що Кошцій ніколи нічого не розповідає їй. З огляду на притаманне казці спрощення, ми розцінюємо це як прояв творчої нефізичної діяльності.

Цікаво, що гендерна конфігурація в казках ґрунтується на принципі взаємного характерологічного доповнення. У казці «Морський цар і Василина Премудра», наприклад, головна героїня з легкістю виконує завдання батька замість розгубленого Івана-царевича й ініціює їх спільну втечу, маючи м'яке спів-

чутливе серце. Повернувшись додому, Іван забуває морську царівну, аж допоки вона не йде в найми до проскурниці і не випікає з тіста голуб'ят, демонструючи готовність опікуватися побутовими справами, приготуванням їжі, вихованням нащадків. Наведений нами приклад ілюструє, що сила й безсилля героїв – це деталі цілісного соціального механізму, що запускає процес різностатевий неродинної взаємодії. Якщо принцеса здатна здолати відьму, вибратися з високого замку, вбити дракона, тоді навіщо в цій історії потрібен принц? Яку функцію він виконуватиме? На наш погляд, логіка ініціації заздалегідь передбачає, що Білосніжка з'їсть отруєне яблуко, а підступні брати вб'ють Івана-царевича, тому що обряд – це про смерть і воскресіння героя. Образ темного лісу, підводного/підземного царства, чарівний сад / гори – це антураж, що символізує небезпечне блукання героя в потойбічному світі. Але цілющий поцілунок принца функціонально не відрізняється від мертвої води, якою Сірий Вовк загоює рани Івану-царевичу. Зазначається, що більш пізні казкові тексти, маючи менше спільного з міфами, не вимагають фактичного фізичного переродження, обмежуючись тим, що інший світ уособлює зла істота, яку герой має перемагти.

Всесильність чоловічого й жіночого «Я» суперечить колективному несвідомому, націленому на соціальну взаємодію, виживання, розмноження, тому психоаналіз заперечує необхідність соціально-рольової уніфікації, фокусуючись на питанні компенсації. Встромляючи лезо в плоть вогняного змія, Іван-царевич вбиває власну інфантильність, перериваючи зв'язок із материнською фігурою [13, с. 7]. Цей травматичний досвід призводить до чуттєвого згасання, душевного закам'яніння. І лише поновлення зв'язку (найчастіше одруження) з фемінною нематеринською фігурою відновлює внутрішню рівновагу, оскільки героєві зрештою вдається віднайти втрачену любов. До слова, енергія еросу в чарівній казці може бути другорядною, оскільки молоді жінки в казках «шкодують, виховують, рятують і навіть жертвують собою» [5, с. 72] заради чоловіків. Ба більше, змагання за владу в архаїчних і древніх казках не притаманне подружжю. Так, скажімо, донька морського царя Мар'я Моревна в однойменній російській казці несподівано для всіх стає слабкою й чекає на спасіння, щойно Іван-царевич починає займати активнішу позицію. Більше того, наприкінці казки підкреслюється врода дівчина, а не сила, як це було спочатку. Досліджуючи казку як життєвий сценарій, психологиня Дар'я Закалюжна критично оцінює перспективу жертвовності жінок у казках, оскільки за такої конфігурації атитюд подолання труднощів замінюється безпорадним очікуванням [4, с. 21]. Ігноруючи

логіку ініціації, вчена виключає конструктивність зв'язку між стражданням і щастям, якщо це не шлях пошуку ідентичності, встановлення контакту з людьми, які духовно подібні на тебе. Стверджується, що невиправдана установка на невідворотність щасливого кінця змушує людину повторно йти на безперспективні жертви («Попелюшка», «Русалонька»).

Негативна материнська Аніма в казках об'єктивується в образах відьом, демонів, живих мерців, бабищ, жінок, які ненавидить синів, а також сестер, які прагнуть вбити братів. Наголосимо, що в такій сюжетній конфігурації головний герой підсвідомо прагне інцесту. Розриваючи цей зв'язок у бідь-який спосіб, він внутрішньо дорослішає й одружується, отримуючи легітимну любов. Цікаво, що у психоаналітичній парадигмі протистояння мачухи з падчеркою теж пояснюють особливостями психосексуального розвитку. Проективна інверсія призводить до набуття дівчинкою едіпальних рис, породжуючи підсвідоме бажання позбутися матері й бути з батьком. Австрійський психоаналітик Отто Ранк зазначав, що «після певних пошуків він вирішує одружитися з власною донькою» [13, с. 15], оскільки вбитий горем удівець підсвідомо шукає жінку, яка нагадує померлу дружину. В іншій сюжетній конфігурації проективна інверсія передбачає марудне переслідування батьком, завдяки якому героїня остаточно усвідомлює безперспективність інцесту. Крайня форма індивідуалізації жінки – вбивство батька, що сприяє остаточному звільненню й психологічному переродженню.

Отже, основне завдання головного жіночого персонажа в чарівній казці також полягає в сепарації. От тільки суб'єкт дистанціювання – батько. Якщо йдеться про тісний і живильний зв'язок, він має неодмінно перерватися в процесі розвитку й особистісного становлення. Персоніфікація батьківської фігури в образі лиходія обов'язково компенсується існуванням у казці перспективного ровесника чоловічої статі, що уособлює позитивний Анімус героїні.

Альтернативний сценарій жіночої індивідуалізації – здолаття негативного Анімуса (розбійник, чорт, Синя Борода, змія). Трансформація героїні може відбутися шляхом особистої активної діяльності, як у казці «Мельникова дочка», або завдяки втручанню третьої сили, що уособлює конструктивну чоловічу енергію. У казці «Синя Борода», до прикладу, на допомогу прийшли брати, але до цього часу героїня обов'язково мала стикнутися з істинною демонічною подобою обранця й витримати напруження, оскільки тільки так вона могла віднайти Самість.

Культурно-історичний аспект аналізування казок свідчить, що відсутність ієрархії за статевими, віковими, майновими ознаками в сімейних взаєминах характерна для казок

архаїчної (першої) епохи, що в реальності співвідноситься з періодом первіснообщинного соціогенезу. Тамтешня ідея загального єднання, до прикладу, епічно змальовується в казці «Ріпка».

Друга епоха – *давня*. Звідти до наших часів дійшов один із найрозповсюдженіших сюжетів про злу мачуху й знедолену падчерку. Першою причиною – розпад родового ладу, що порушив ендогамію й автоматично змінив коло осіб, з якими можна взяти шлюб. Моногамія призвела до виникнення великих патріархальних сімей, тому в казках другої епохи сімейна ієрархія грає помітну роль. Так, *подружжя* ієрархія передбачала домінування чоловіка над жінкою, *батьківсько-дитяча* – безапеляційне підкорення волі батьків, зневажливе / підкреслено поблажливе ставлення до молодших дітей, глузування старших братів або сестер над молодшими. Важливо, що саме в цей період сформувалися основні статеворольові й естетичні ідеали чоловіка й жінки.

Третя епоха – *культурна інтеграція сімейних взаємин*, що збігається з періодом остаточного утвердження нуклеарної сім'ї, пропонує функціонування відносно стійкої тріади: батько, мати, дитина. Для цього періоду характерні казки з мотивами відсутності дітей і чудесного народження.

Досліджуючи казку як соціокультурну модель внутрішньосімейних відносин, Віра Абраменкова зазначає, що вищеприписані нами епохи відрізняються залежно від ставлення героїв до шлюбу. Архаїчний союз уособлює *засіб* отримання блага (чарівні предмети, матеріальна винагорода, підвищення соціального статусу). Шлюб у давній період – це *мета*, заради якої герой здійснює подвиг. Ці казки найчастіше завершуються урочистим бенкетуванням, що символізує загальну радість і піднесення. Праобраз цього дійства, на наш погляд, можна з легкістю відшукати в германо-скандинавській міфології. Вальгалла – місце, де за одним столом із богом бенкетують звитяжні воїни, їдять м'ясо, п'ють медовуху й визнаються рівними йому. Для третього періоду шлюб – це *даність*, з якої починається оповідь. Ідеалізація шлюбу, властива другому періоду на цьому етапі соціогенезу інверсується в поширеність сімейних чвар між братами/сестрами, батьками/дітьми, чоловіком/дружиною. Нові мотиви – зла дружина, подружжя невірність. У цей період роль дружини в ієрархії посилюється з огляду на придушення слабкої волі чоловіка. Важливо, що батьківсько-дитяча вертикаль не змінюється. Мотиви знедоволеної падчерки, злої матері, зацькованої молодшої сестри, засміяного третього сина – центральні для сім'ї нового типу, незважаючи на ієрархічну інверсію, що виникла внаслідок занепаду патріархату. У культуро-

логічній парадигмі основоположний конфлікт мачухи з падчеркою пояснюється не проблемою ієрархії, а приналежністю жінок до різних родів. Цікаво, що вони починають ворогувати тому, що мачуха не здатна замінити дівчинці матір, а вороття в минуле (архаїчна епоха) вже немає. Це нагадує нам біблійний сюжет про зірване Євою яблуко в райському саду, оскільки ця подія, зрештою, теж призводить до автономізації, сепарації, створення сім'ї, народження дітей, продовження роду. У казці «Іван-царевич і Сірий Вовк» протистояння між братами й наявністю руйнівної для майна роду сили також завершується шлюбом, пропонує пригодницький сценарій: викрадення жар-птиці (тотемна тварина), сідлання коня (символ військової доблесті), одруження на чужоземці. До слова, грабунок – це типовий обряд військової посвяти чоловіків, що символізує монополію роду на володіння тотемною твариною, яку Іван-царевич неодмінно має відібрати, а не отримати. Мотив випробування персоніфікує юнгіанську Тінь, поєднуючи здорові інстинкти й творчі імпульси з деструктивними підсвідомими проявами особистості, яка паралельно уособлює протагоніста й антагоніста. Змагання в психоаналітичному тлумаченні казки – це насамперед прояв дуальної Тіні героя, яка впродовж усієї історії сумлінно ініціює події. Негативна Тінь (найчастіше втілена в образі більш статусної фігури) вигадує випробування, позитивна – допомагає впоратися з ними [8, с. 7].

Зауважимо, що популярний у слов'янських чарівних казках образ Змія Горинича може уособлювати не тільки руйнівну стихію, а й Тінь героя, який змагається з ним. Особливо, якщо в минулому це потворне створіння було людиною, яку зачарували злі сили. Перемагаючи, герой передовсім звільняє ту частину себе, яка всю дорогу змушена була бути Тінню, акумулюючи заблокований свідомістю емоційний і травматичний досвід. Ба більше, битва зі змієм – це поєдинок героя з глибинними страхами й комплексами, наявність яких блокує творчу енергію. Якщо відштовхуватися від цього тлумачення, Змій Горинич перевіряє героя казки на міцність, оскільки той, врешті-решт, наблизився до зустрічі зі своєю душею (Самість) [3, с. 171].

Особистісна трансформація в чарівних казках із зооморфною символізацією в психоаналітичній візії ускладнюється роздвоєністю тілесного й духовного переродження. Зазначимо, що в більшості з цих казок незворотний процес ініціації запускає наречений/наречена, що самовільно спалює шкіру обранця/обранниці. Знищення зооморфної оболонки – перший акт переродження, що супроводжується моральними стражданнями, розлукою, випробуваннями, які наближають завершення тран-

сформації. Більше того, в зооморфних казках герої здебільшого користуються допомогою персоніфікованих божеств, материнських персонажів, що уособлюють їх власну духовну силу [8, с. 16]. Натомість Тінь персоніфікується в образі конкурента, який претендує на серце обранця/обраниці. Зазначимо, що персональна успішність героя в деяких чарівних казках призводить до озлобленості, заздрості, реалізації ненависті (вбивство, наклеп) зі сторони тих другорядних персонажів, що виявилися менш успішними. Відправляючи протагоніста на смерть, вони прагнуть посісти його місце, завоювати прихильність третьої сторони. Але їм це ніколи не вдається в довгостроковій перспективі.

Травматичний досвід героїв, яким доводиться жити в бідності, блукати в страшному лісі, втрачати близьких, падати в бездонні ями, зустрічати на своєму шляху різноманітних чудовиськ і ставати жертвами чаклунів, корелює з життєстійкістю персонажів, які неодмінно винагороджуються наприкінці. Психотерапевтка Мері Гулдінг вважає, що життєвий сценарій амбітної людини обов'язково передбачає подолання труднощів, оскільки та на безперервній основі потребує регулярних і високих досягнень, на відміну від життєвого сценарію невдахи, який знецінює не тільки себе, а й результати своєї творчої діяльності.

Висновок. Проведений нами теоретичний аналіз свідчить, що змагання з персоніфікованими силами зла в чарівних казках може уособлювати архаїчний ритуал ініціації, юнганську Тінь героя, боротьбу з негативною материнською Анімою, негативним батьківським Анімусом. Травматичний досвід, надскладні завдання, фізичні й моральні випробування героя – це шлях до індивідуальності, духовно-психічного розвитку, переродження особистості. Гіпотеза про ситуативну та соціально-психологічну природу змагання не знайшла підтвердження, оскільки несприятливі зовнішні обставини, вік, місце в ієрархії, статки, престиж, внутрішньосімейні чвари – це антураж, що занурює читача в історію про добро і зло, красу й потворність, багатство і бідність, силу і слабкість, ницість і благородство. Найбільш переконливою вважаємо психоаналітичну теорію, що прирівнює більшість змагань у казках до змагання героя із самим собою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Братко В. Вивчення чарівної казки в культурологічному контексті. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 9. С. 20–23.
2. Буткова О.В. «Страшная сказка» немецкого кино 1920-х годов. *Вестник РГГУ*. 2013. № 7 (108). С. 113–121.
3. Жучкова А.В., Галай К.Н. Функциональное значение мифологического образа Кощея бессмертного и его отражение в русских волшебных сказках. *Филологические науки*. 2015. № 3 (37). С. 165–174.
4. Заколюжная Д.Д. Сказкотерапевтический и транзактный анализ жизненных сценариев современной молодежи. Екатеринбург, 2018. 79 с.
5. Кочарян А.С., Фролова Е.В. Образ женщины в русских сказках. *Гуманитарный часопис*. 2004. № 1. С. 70–76.
6. Краюшкина Т.В. Межличностные отношения и их признаки (на материале русских народных волшебных сказок Сибири и Дальнего Востока). URL: <https://www.idildergisi.com/makale/pdf/1355917272.pdf> (дата обращения 24.05.2021)
7. Лопухова О.Г. Трансформация гендерных образов в текстах русских волшебных сказок. *Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2009. № 1 (16). С. 136–141.
8. Нечай Ю.П., Шишкина А.Г. Немецкие и русские волшебные сказки: национальный колорит. *Вестник АГУ*. 2017. Вып. 1 (192). С. 69–74.
9. Одінцева А.М. Метод казкоаналізу в дослідженні етнічної ідентичності. *East European Journal of Psycholinguistics*. Lutsk, 2015. Vol. 2. № 2. P. 135–144.
10. Петришин Д.В., Паранук К.Н. Инициация как сакральный элемент художественной структуры русских волшебных сказок. *Вестник АГУ*. 2018. Вып. 2. (217). С. 178–184.
11. Пілецька Л. Становлення особистості в умовах професійної мобільності. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк, 2016. С. 52–59.
12. Сафрон Е.А. Гонимая героиня в скандинавской волшебной сказке. *Ученые записки ОГУ*. 2017. № 3 (75). С. 166–169.
13. Тиховська О.М. Система персонажів чарівних казок Закарпаття психоаналітичний аспект: автореф. дис. ... канд. філ. наук. Львів, 2009. 20 с.
14. Dorsey A. *Psychology and Fairy tales*. Muncie, 2016. 83 p.
15. Koutsompou V. The Child and the Fairy Tale: The Psychological Perspective of Children's Literature. *International Journal of Languages*. Vol. 2, No. 4. 2016. P. 213–218.

ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ НА ЕТАПІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

THEORETICAL STUDY OF GENDER DIFFERENCES OF AGGRESSIVE POLICE BEHAVIOR AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING

Формування особистості відбувається під впливом соціального середовища. Неприятливі психологічні, біологічні, соціально-психологічні фактори спотворюють певний перебіг становлення людини та її способу життя.

Агресія має різноманітну природу: соціальну, біологічну, фізіологічну, моральну, правову тощо. Під словом «психологічна» розуміється, що, крім багатьох інших способів аналізу, можна виділити специфічну психологічну природу агресії.

Агресія – це будь-яка форма особистості, емоційної, поведінкової активності, яка спрямована на образ, приниження, нанесення тілесного, соціальної, матеріальної та духовної шкоди іншій людині або групі людей. Основним критерієм оцінки поведінки як агресивної є психологічний – об'єкт не бажає подібну дію і звернення. Агресивності завжди притаманні конфлікт інтересів, цінностей, певних намірів тощо. Найгостріша соціальна проблема сучасності – це прояви агресивної поведінки в сучасному суспільстві.

Нині дослідження проявів агресивної поведінки особистості в різноманітних галузях діяльності особистості є дуже актуальним, а саме в діяльності поліцейських.

Особливу увагу, на наш погляд, слід приділити вивченню гендерних особливостей агресивності поліцейських на етапі фахового навчання у вищому навчальному закладі зі специфічними умовами навчання.

Особливу практичну значимість ці дослідження мають в умовах специфічної діяльності поліцейських взагалі і в процесі підготовки здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання.

На основі вищевикладеного можна дійти висновку, що тема цього дослідження має важливе теоретичне та практичне значення.

Ключові слова: поведінка, агресія, особистість, формування, гендерні особливості, поліція, суспільство.

The formation of personality occurs under the influence of the social environment. Adverse psychological, biological, socio-psychological factors distort a certain course of human development and lifestyle.

Aggression has a diverse nature: social, biological, physiological, moral, legal, and so on. Adding the word "psychological" means that in addition to many other methods of analysis, it is possible to identify the specific psychological nature of aggression.

Aggression is any form of personality, emotional, behavioral activity, which is aimed at insulting, humiliating, causing physical, social, material and spiritual harm to another person or group of people.

The main criterion for assessing behavior as aggressive is psychological – the object does not want such action and treatment. Aggression is always characterized by a conflict of interests, values, certain intentions. The most acute social problem of our time is the manifestations of aggressive behavior in modern society.

Currently, the study of manifestations of aggressive personality behavior in various areas of personality is very relevant. Namely in the activities of the police.

In our opinion, special attention should be paid to the study of gender peculiarities of police aggression at the stage of professional training in a higher education institution with specific training conditions.

Of particular practical importance, these studies are in terms of specific activities of police officers, in general and in the process of training applicants for higher education in higher education institutions with specific learning conditions.

Based on the above, we can conclude that the topic of this study has important theoretical and practical significance.

Key words: behavior, aggression, personality, formation, gender, police, society.

УДК 159

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.27>

Макарова О.П.

к.психол.н.,

старший викладач кафедри педагогіки та психології

Харківського національного університету внутрішніх справ

Aggredi походить від слова adgradi (агресивний), яке в буквальному розумінні означає «gradus» – «крок», ad – «на», тобто виходить щось подібне до «рухатися на», «наступати». У первинному сенсі бути агресивним ніби щось «рухатися в напрямі мети без зволікань, без страху і сумніву» [1].

Дж. Доллард проблеми агресії визначає як «акт цільової реакції, що є нанесення шкоди організму» Це визначення є визначенням для значної кількості подальших досліджень. Більшість дослідників агресію розглядають як реакцію ворожості на створену іншим фрустрацією, незалежно від того, наскільки ця фрустрація має ворожі наміри [9].

Е. Фромм виділяє псевдоагресію, до якої належать:

– ненавмисна псевдоагресія (випадковий постріл із пораненням людини);

– ігрова псевдоагресія (проявляється в навчальних тренінгах на майстерність, спритність тощо);

– псевдоагресія як самоствердження.

Псевдоагресія розуміється як самоствердження та знаходить підтвердження в спостереженнях за зв'язком між дією чоловічих статевих гормонів і агресивною поведінкою [10].

Е. Фромм виділяє кілька форм агресивності:

– спонтанна агресивність (причина – екстремальні умови: війна, релігія, політичні конфлікти тощо);

– агресивність, пов'язана із структурою особи [10].

Агресивна поведінка, яку ми розглядаємо, містить певні компоненти: емоційно-особистісний (ворожість), когнітивний (намір нанесення шкоди) та операцій (нанесення шкоди). Для прояву агресії доволі одного компонента.

Але тільки в разі прояви одночасно трьох компонентів слід розглядати агресивну поведінку (ворожість породжує наміри, які стають ціллю для конкретної дії).

Нині психологія розглядає кілька основних напрямів у вивченні агресивної поведінки.

З. Фрейд та К. Лоренц розглядали агресивність як вроджений інстинкт, який має свою власну енергію. Ця енергія періодично проявляється в агресивних діях. Певна кількість науковців вважають цю теорію не дуже вдалою, але вони вважають, що агресивність особистості має суто інстинктивний та біологічний характер [8].

Наступною теорією виступає фрустраційна теорія агресії. Представники цієї теорії визначають, що агресивна поведінка – це результат фрустрації, який виникає через перешкоди до певних дій суб'єкта або через неможливості досягнення цілі. У цій теорії науковці пов'язують фрустрацію та агресію, наголошуючи, що агресія завжди є результатом фрустрації [11].

Інша теорія представлена А. Бандурою, в якій центральне місце займає принцип навчання через спостереження. Він вважає, що виникнення агресивної поведінки залежить від пускових подразників, які пов'язані зі спонукальними чинниками. А. Бандура наголошує, що агресивна поведінка виникає тоді, коли наслідки агресії є привабливими для суб'єкта [12].

Важливу роль відіграють норми агресивної поведінки, значна частина з яких пов'язана з конкретною культурою та має певний принцип «Око за око» або, як його ще називають, «принцип відплати». Людина пізнає його ще з дитинства, коли приходить розуміння, що власна агресія може викликати агресію у відповідь або щоб тебе залишили у спокої «давати здачі». На прикладі дорослого життя можна розглянути таке, коли злочинця засуджували до смертної кари – злочини продовжили скоюватися, але смертна кара є найвищою мірою відплати і до неї засуджували не всіх злочинців. Страх покарання блокує агресивну поведінку, їй можуть перешкоджати і внутрішньо психічні фактори – почуття провини, каяття та ін. Найважливішим з інтрапсихічних факторів, який блокує агресивну поведінку, є здатність до емпатії та співпереживання [13].

Ми виходимо з гіпотези, що агресивність особистості та її схильність до агресивної поведінки суттєво детермінуються особливостями індивідуального розвитку. У появі агресивної поведінки беруть участь багато факторів, у тому числі вік, індивідуальні особливості, зовнішні фізичні й соціальні умови.

Характер агресивної поведінки суттєво визначається віковими особливостями людини. Кожен віковий етап має специфічну ситуацію розвитку й висуває певні вимоги до особистості. Адаптація до вікових вимог нерідко супроводжується різними проявами агресивної поведінки [4].

Розглядаючи агресивну поведінку в дитячому віці, можемо сказати, що вона є зворотною стороною беззахисності. Якщо дитина почуває себе незахищеною, то в неї формуються чисельні страхи. У молодшому шкільному віці агресія частіше проявляється до більш слабких учнів у формі глузувань, тиску, лайок, бійок. Специфічною особливістю агресивної поведінки в підлітковому віці є залежність від групи однолітків на тлі авторитету дорослих. Агресивна поведінка часто визначається як «бути сильним».

У процесі соціалізації особистості агресивна поведінка виконує низку важливих функцій. У нормі воно звільняє від страху, допомагає відстоювати свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації. У зв'язку з цим можна говорити про два види агресії: доброякісно-адаптивну й деструктивно-дезадаптивну.

У дорослих людей прояви агресивної поведінки більш різноманітні, оскільки визначаються переважно індивідуальними особливостями. Як індивідуально-особистісні характеристики, що потенціюють агресивну поведінку, зазвичай розглядають такі риси, острах суспільного несхвалення, дратівливість, підозрливість, а також схильність випробувати почуття сорому замість провини. Також на агресивну поведінку особистості впливає її здатність переносити фрустрацію.

Під фрустрацією розуміють стан, викликаний перешкодою на шляху задоволення потреби або досягнення мети. Фрустрація – досить поширене явище, і люди суттєво різняться щодо здатності справлятися з нею.

Фрустраційні теорії агресії (Д. Доллард, Л. Берковіц та ін.) розглядають агресію як наслідок фрустрації (перешкоди), що виникає на шляху цілеспрямованої дії людини або досягнення індивідом цільового стану.

Л. Берковіц наголошував, що між поняттям фрустрації та агресії стоїть проміжне – поняття відповідних умов середовища, що викликають агресію. Отже, фрустрація не завжди не відразу призводить до агресії, вона пробуджує в людині стан емоційної активності, а саме: гнів, який готує підґрунтя для агресивної поведінки. Водночас така поведінка можлива лише тоді, коли в ситуації будуть наявні сигнальні стимули, котрі мають агресивне забарвлення.

Таким чином, акт агресії має два джерела: гнів, що виник в індивіда, та сигнали. Л. Берковіц разом з однодумцями провели низку експериментів, один з яких отримав назву «Ефект

зброї». У результаті життєвого досвіду окремі об'єкти (сигнали агресії) асоціюються в людині з агресією. Таким об'єктом може бути зброя, яка не лише провокує агресію, а й створює психологічну дистанцію між жертвою та агресором.

На основі експериментальних досліджень у рамках фрустраційної теорії агресії визначено: агресія є важливою, але не єдиною відповіддю індивіда на фрустрацію; такі чинники, як культура, звичаї, виховання, регулюють агресивну поведінку; агресивна енергія не виробляється автоматично, вона є наслідком певної події (якоїсь невдачі); покарання і агресія – взаємопов'язані елементи: покарання в одних випадках може посилити, а в інших – послабити чи взагалі не вплинути на прояв агресії [1].

Якщо розглядати вплив гендерного (за ознаками статі) фактора, то чоловіки демонструють більш високі рівні прямої і фізичної агресії, тоді як жінки непрямої і вербальної агресії. Загалом чоловіки більш схильні до фізичного насильства, в той час як жінки частіше й успішніше демонструють вид психологічного насильства [6].

Те, що агресивність у чоловіків вища ніж у жінок, підтверджують значна кількість досліджень. Також науковцями встановлено, що жінки не менш схильні до агресії, оцінюють свої дії як справедливі або коли відчувають себе вільними від відповідальності.

Відмінність між чоловіками і жінками у використанні прямої фізичної агресії пояснюють різним рівнем тестостерону, дослідники вказують на зв'язок агресивної поведінки з високою концентрацією чоловічого гормону.

Р. Берон та Д. Річардсон визначають, що статеві відмінності у фізичній агресії більш помітні в ситуаціях, коли до агресії змушені вдаватися (через виконання соціальної ролі), на відміну від ситуації, коли до неї вдаються без жодного примусу. Схильність чоловіків демонструвати агресію більш очевидна після сильної провокації, аніж за її відсутності.

Агресія – це поведінка (індивідуальна або колективна), яка спрямована на завдання фізичної або психологічної шкоди [5].

Агресивність – це порівняно стійка риса особистості, що виражається в готовності до агресії [5].

Динамічні негативні зміни в соціальній, економічній та політичній сферах суспільства супроводжуються зростанням агресивності і ворожості, жорстокості та насильства.

Будь-які реформи в суспільстві пов'язані із соціальною активністю громадян, яка проявляється в подоланні перешкод, досягненні цілей, самоствердженні особистості, протидії складним життєвим ситуаціям та проявам агресивної поведінки. Індивідуальність людини формується під впливом навколиш-

нього середовища. Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних та інших соціально-психологічних факторів спотворює нормальний перебіг становлення особистості та способу життя людини загалом.

Уявлення про міжособистісні стосунки, розвиток яких у колективі здобувачів вищої освіти вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання відбувається поступово у процесі формування особистості майбутнього поліцейського, його соціалізації, самооцінки особистісних якостей, визначення цінностей, найчастіше сприяють прояву агресивності та ворожості серед здобувачів вищої освіти [7].

До основних факторів, які зумовлюють агресивну поведінку здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання, належать:

- сім'я як один із найважливіших детермінантів агресивності; соціальні детермінанти (взаємодія з однолітками, фрустрація тощо);
- зовнішні детермінанти (шум, великий вплив інформації);
- біологічна детермінанта (спадковість, гормони).

Детермінуючим фактором агресії в майбутніх поліцейських стають особистісні якості особистості, її правова свідомість і правова культура.

Агресія не виникає в соціальному вакуумі, на таку поведінку впливає присутність інших людей та їхніх дій. Специфічними передумовами агресії здобувачів вищої освіти зі специфічними умовами навчання зазвичай називають фрустрацію, вербальний і фізичний напад, підбурювання від оточуючих осіб, особливі характеристики жертви [3].

Наступним потужним детермінантом агресії у здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання є провокаційні дії зі сторони оточуючих, вони можуть бути фізичними або вербальними. Здобувачі освіти прагнуть «дати здачі» і тому відповідають нападом на напад. Така поведінка зумовлена бажанням запобігти можливому повторенню агресії з боку іншої особи. Спонукальною причиною агресивної поведінки курсантів можуть бути так звані «сторонні спостерігачі». Вони можуть відігравати роль підбурювачів, не будучи при цьому учасниками агресивних дій. Спостерігачі здатні стимулювати або, навпаки, придушувати агресію прямими діями (даючи поради учасникам конфлікту чи насміхаючись над ними).

На поведінку агресора можуть впливати поведінка і наміри потенційного об'єкта агресії – жертви (стан алкогольного чи наркотичного сп'яніння). Також важливе значення мають індивідуально-психологічні особливості агресора: його дратівливість, підозрілість, схильність відчувати вседозволеність і безкарність.

Ймовірність агресивної поведінки здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання значною мірою залежить від емоційності особистості. Емоція – це перша реакція, що виникає миттєво, ще до того, як людина встигла усвідомити і проаналізувати інформацію, вона вже позначається на обличчі, позах, рухах. Емоції особливо чітко проявляються у стані паніки і в натовпі. Натовп перетворюється на тимчасову могутню спільноту (так вони себе відчувають), готову до руйнівних дій. У натовпі поріг толерантності до фрустраторів і стресорів помітно знижується, група стає агресивнішою, ніж її індивідуальні члени. Людина в масі схильна втрачати свою особистість.

Розрізняють експресивну, імпульсивну, афективну, ворожу та інструментальну агресію натовпу. Імпульсивна агресія здобувача вищої освіти вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання зазвичай спровокована в результаті дії якогось фактора, миттєво виникає і швидко припиняється.

Афективна агресія – це емоційний феномен, який практично повністю позбавлений дієвого компонента (кидатися в бійку, будучи приреченим на поразку). У разі інструментальної агресії дії на суб'єкта агресії нейтральні, використовуються як один із засобів її досягнення. Ворожа та інструментальна форма агресії є найбільш організованими, водночас зовнішньо вони можуть маскуватися під стійку поведінку [2].

З вищевикладеного бачимо, що агресивна поведінка здобувачів вищої освіти вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання визначається багатьма обставинами: установками, особистісними рисами характеру здобувачів освіти, зовнішніми обставинами, впливом оточуючих тощо.

Висновок з проведеного дослідження.

Аналіз психологічної літератури дав змогу сформулювати уявлення щодо понять агресії та агресивної поведінки.

Агресивність розглядається як людська форма поведінки, націлена на образу або спричинення шкоди іншій живій істоті. Агресивність розглядається як модель поведінки, а не як емоція, мотив або установка.

Формування агресивності людини і її схильність до агресивної поведінки суттєво детермінуються особливостями її індивідуального розвитку. У прояві агресивної поведінки беруть участь такі фактори, як вік, індивідуальні особливості, соціально-психологічні фактори, гендерні особливості тощо. Вирішальну роль у формуванні агресивної поведінки особистості відіграє соціальне оточення особистості.

Існує значна кількість особливостей демонстрації гендерної агресії, а також відмінностей між чоловіками та жінками у вираженні деструктивної поведінки у визначеній області. Розглядаються біологічні передумови появи такого роду активності, які можуть містити вроджені характеристики особистості. Значним фактором соціально-культурного впливу на особистість, надає базу не тільки для визначення гендерної ідентичності, а й формування гендерних стереотипів і ролей, які можуть стимулювати гендерну агресію в людей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний психологічний словник / Ребер Артур. Том 1 (А-О): Пер. з англ. Москва : Вече, Аст., 2000. 592 с.
2. Донцов А.І., Полозова Т.А. Проблеми об'єктивних детермінант міжособистісного конфлікту в групі. *Вест. МДУ. Психологія*. 1977. С. 53–55.
3. Качанова Ю.В. Агресивність та агресія як соціологічні категорії. *Наукові праці*. 2010. Т. 146. Вип. 133. С. 50–54.
4. Кравчук С.Л. особливості психологічних детермінантів агресивних проявів особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2002. 21с.
5. Реан А.А. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков. *Актуальные проблемы деятельности практических психологов*. 1999. № 3. С. 6–7.
6. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Агрессия: Лидерство. Альтруизм. Конфликт. Группы. Санкт-Петербург : Прайм Еврознак, 2002. С. 44–54.
7. Топольницька Г.Ю. Психологічні умови формування культури міжособистісних відносин у курсантів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». Хмельницький, 2006. 21 с.
8. Фрейд З. Я і Воно URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freyd/ya_ono.Php
9. Юридична психологія: підручник / [Д.О. Александров, В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко та ін.]; за заг. ред. Л.І. Казміренко, Є.М. Моисєєва. Київ : КНТ, 2007. 360 с.
10. Пілаш Д. Чи можливий світ без війни? Питання про витоки людської агресивності. URL: www.cirs.kiev.ua/edu/images/stories/pilash_mir%20bez%20voyny.doc.
11. Сергєєва К.В. Профілактика агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації : дис. ... канд. пед. наук. Київ. 2016. 368 с.
12. Bandura, A., Walters, R H. (1963) Social learning and personality development. New York : Holt, Rinehart & Winston.
13. Якубіна В.Л. Основні тенденції концептуалізації феномену мас в сучасній соціальній філософії. Київ, 2008. 266 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ

ORGANIZATIONAL AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PROCRASTINATION IN STUDENTS

За останні роки збільшилась чисельність студентської молоді, яка схильна відкласти виконання навчальних завдань. Якщо така поведінка має тимчасовий характер і від цього суттєво не погіршується академічна успішність, то вона не помітна, однак має тенденцію перерости у звичну. Негативного забарвлення навчальне відтермінування набуває на постійній основі. Науковці позначають це явище як академічну прокрастинацію. Вивчення та аналіз чинників академічної прокрастинації допоможуть розробити ефективні технології навчання та попередження переростання відтермінувань у студентів у звичну практику.

Автори статті тлумачать академічну прокрастинацію як якісне новоутворення в структурі особистості, на яке можуть тією чи іншою мірою впливати різноманітні чинники, і досліджують психологічні та організаційні причини її виникнення. Серед них здатність до self-менеджменту, мотивація учбової діяльності, психологічний клімат та згуртованість студентської групи, організація навчального процесу (форма навчання, стиль викладання, навантаження курсу, система заохочень), особливості навчальних завдань та діяльності (складність і тривалість у часі навчальних завдань).

Методи наукового дослідження: теоретичні – аналіз та синтез інформації, порівняння, класифікація та систематизація, метод теоретичного узагальнення; емпіричні – опитування, анкетування; методи статистичного аналізу даних.

Результати емпіричного дослідження: загалом академічна прокрастинація (АП) наявна у всіх досліджуваних; суттєвої різниці у прояві АП між студентами бюджетної та контрактної форм навчання не виявлено. Причиною відтермінування завдань у більшості випадків (62%) є надто великий термін для виконання. Студенти, які практикують самоменеджмент, мають нижчі показники АП. У студентів із внутрішньою мотивацією до навчання рівень АП нижчий, аніж у студентів із зовнішньою. У студентів з високим рівнем цілеспрямованості показники АП вищі, аніж у студентів з середнім рівнем. Встановлено, що між академічною прокрастинацією та наполегливістю і плановірністю особистості існує обернений кореляційний зв'язок; існує обернений кореляційний зв'язок між соціально-психологічним кліматом колективу, контролем викладача за навчальною діяльністю, значимістю та складністю завдань та рівнем академічної прокрастинації; відсутній зв'язок між згуртованістю колективу та рівнем академічної прокрастинації; виявлено наявність сильних обернених кореляційних зв'язків між плануванням, цілепокладанням та академічною прокрастинацією.

Ключові слова: прокрастинація, студентська молодь, академічна прокрастинація,

згуртованість, self-менеджмент, мотивація, соціально-психологічний клімат.

In recent years, there has been an increase in the number of students who tend to put off academic tasks. If such behavior is of temporary nature and does not significantly affect academic performance, it is not evident; however, it tends to become a habitual pattern. Academic delays acquire a negative coloring on a regular basis. Scholars refer to this phenomenon as academic procrastination. The study and analysis of causes of academic procrastination will help to develop instructional tools to effectively educate students and reduce the level of their procrastination.

We interpret this phenomenon as a new qualitative formation in the personality structure, which can be more or less influenced by various factors; we also investigate psychological and organizational causes of academic procrastination. They include self-management ability, motivation for academic activities, psychological climate and solidarity in the student group, educational process arrangement, as well as specific features of academic tasks and activities.

Research methods: theoretical – information analysis and synthesis, comparison, classification and systematization, method of theoretical summarizing; empirical – survey, questioning; methods of statistical data analysis.

Empirical findings: academic procrastination (AP) in general is observed in all the respondents; there is no significant discrepancy in the manifestation of AP between students of state-financed and contractual forms of education. The reason for postponing tasks in most cases (62%) is too long a deadline for their fulfillment. Students practicing self-management show lower levels of AP. Intrinsically motivated students demonstrate a lower level of AP than extrinsically motivated students do. Students with a high level of determination show higher levels of AP as compared to students with an average level of determination.

Empirical research reveals the following: there is an inverse correlation between academic procrastination and persistence and consistency of personality; there is an inverse correlation between the social and psychological climate in the team and the level of academic procrastination; there is no relationship between group solidarity and the level of academic procrastination; there is high inverse correlation between planning, goal-setting and academic procrastination. Based on the elaborated questionnaire, we are able to establish that there is no relationship between the form of study and the level of manifestation of academic procrastination. We find a strong inverse relationship between teacher's control of academic activities and the level of manifestation of academic procrastination among students.

Key words: procrastination, student youth, academic procrastination, solidarity, self-management, motivation.

УДК 159.9:316.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.28>

Федоришин Г.М.

к. психол. н.,
доцент кафедри соціальної психології
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

Гнидюк В.І.

практичний психолог
Благодійна організація «Карітас»

В умовах стрімкого розвитку новітніх технологій до сучасної людини збільшується ряд вимог, які стосуються переважно розвитку соціальних навичок, успішності в усіх сферах діяльності. Навіть більше, великий вплив інформації ставить завдання критично осмислювати все, що відбувається навколо. Не кожен здатен витримувати таке навантаження, і внаслідок цього виникає новий феномен сучасності – прокрастинація. Це певна настанова, що включає когнітивний, емоційно-оцінковий, конативний компоненти. На думку В. Ковиліна, прокрастинація тісно пов'язана з мотиваційною сферою особистості і найчастіше проявляється у професійній діяльності, піклуванні про здоров'я, у навчанні [1].

Зарубіжні вчені почали досліджувати явище прокрастинації лише на початку 70-х років ХХ століття. Перші науково обґрунтовані дослідження проводили Н. Мілграмм, Дж. Баторі, Д. Моурер, які розробили першу класифікацію видів прокрастинації. Зокрема, Н. Мілграм у своїй педагогічній діяльності тісно співпрацював із здобувачами, застосовував інтерактивні методи навчання та оригінальну систему оцінювання. Тому питання академічної прокрастинації студентської молоді викликало у вченого цілком зрозумілий інтерес. Даний вид прокрастинації був виведений Н. Мілграмом у 1992 р., при цьому він визначав ще чотири види. Та через деякий час його класифікація змінилась і включала в себе лише два види: прокрастинація у виконанні завдань та у прийнятті рішень. Академічну прокрастинацію відносимо до першого виду [2]. Пізніше К. Лей визначав прокрастинацію як особистісну негативну характеристику [3]. Дж.Р. Феррарі, Дж. Джонсон, У. Маккоун та інші дотримувалися погляду на прокрастинацію як на позитивний феномен [4].

Американська дослідниця Л.А. Ребін у 2010 р. вивчала вплив форми навчання на виникнення у студентів прокрастинації. Було встановлено, що для багатьох студентів тенденція до відкладання зростає під час онлайн-навчання. На традиційних заняттях вимога відвідувати лекції і семінари змушує студентів вчитися, акцентувати увагу на навчальних матеріалах на регулярній основі. Принаймні частина їхнього часу навчання розподіляється однаково упродовж семестру. Студентів онлайн-навчання не змушують брати участь у регулярних аудиторних заняттях, тому існує підвищена тенденція до зволікання. Студенти більше вивчають за менший проміжок часу, і часто це призводить до нижчих результатів навчання. Л.А. Ребін зазначила, що студенти онлайн-навчання мають вищі показники академічної прокрастинації, аніж студенти денної форми [5].

Е.Дж. Онвугбузі вивчав такі чинники прокрастинації, як тривожність особистості, страх невдачі і особливості навчального завдання. Спираючись на праці Л.Дж. Соломон і Е.Д. Ротблюма, він пояснює, що головна причина зволікання – це страх невдачі і неприйнятність завдання. Страх невдачі включає компоненти, пов'язані з оцінкою тривоги та надто перфекціоністськими стандартами для виконання завдань, а також низький рівень упевненості у собі. Вчений зазначає, що важливість завдань позитивно корелює з виникненням академічної прокрастинації. Тобто чим важливіше завдання, тим воно здається складнішим і, як наслідок, виникає страх невдачі та бажання відтермінувати виконання завдань [6].

Вітчизняні вчені зацікавилися питанням академічної прокрастинації наприкінці ХХ ст. Зокрема, С.М. Соболева, С.В. Мохова здійснили аналіз явища академічної прокрастинації у світлі психолого-педагогічної проблеми і серед чинників прокрастинації розглядають не лише особистісні якості, а й організацію навчального процесу та науково-педагогічну діяльність викладачів, яка прямо не залежить від студента [7]. М.С. Дворник вивчала типи відтермінувальних практик, визначила такі причини виникнення академічної прокрастинації: необхідність підтримки чи контролю оточуючих; неготовність до виконання завдань; особистісна нерішучість; страх відповідальності; незацікавленість у виконанні завдань; орієнтація на соціальну винагороду [8]. М.А. Кузнєцов розглядав прокрастинацію як чинник емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності. Учений встановив, що під час вираженої прокрастинації знижується позитивне та гіпертрофується негативне ставлення до навчання. Також у даному дослідженні було встановлено, що студенти з середнім рівнем академічної прокрастинації мають найвищі показники тривожності [9].

Також проводилось багато інших досліджень академічної прокрастинації у її зв'язку з перфекціонізмом і мотивацією студента (Т.В. Зарипова, Н.А. Данилова, А.С. Лавренко, М.В. Ларських, Н.Г. Матюхіна).

Не менш важливим є аналіз впливу групи, зокрема організаційних процесів, таких як згуртованість і соціально-психологічний клімат, вплив більшості або меншості на виникнення у студентів академічної прокрастинації. Так, ідентифікація з групою впливає на самосприйняття та усвідомлення свого призначення; співпраця з групою дозволяє продуктивніше вирішувати завдання, ніж самотійна діяльність; під впливом групи людина стає більш активною й ефективною.

Огляд наукових доробок зарубіжних і вітчизняних вчених засвідчив про достатньо висо-

кий рівень розробки заявленої проблематики. Однак недостатньо вивченим залишається питання впливу організаційних та організаційно-психологічних чинників. Тому метою статті є виявлення та обґрунтування впливу організаційно-психологічних чинників на академічну прокрастинацію у студентів.

На основі теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних вчених ми визначили такі чинники впливу на академічну прокрастинацію:

1. Організаційні: організація навчального процесу і особливості навчальних завдань. Показниками цього чинника є: форма навчання (денна, контрактна); стиль викладання; навантаження курсу (кількість годин); система заохочень; складність і тривалість у часі навчальних завдань.

2. Організаційно-психологічні: саморегуляція (вміння спрямувати свої навчальні процеси шляхом відповідних цілей та застосувати впливи, які мотивують до діяльності); важливість завдання для студента; групові процеси (згуртованість та соціально-психологічний клімат групи), самоменеджмент студента (уміння цілепокладання і планування).

3. Психологічні: мотивація до успіху; самооцінка (самоповага, впевненість у собі); локус контролю (екстернальний чи інтернальний); перфекціонізм.

Методико-технологічний рівень становлять конкретні методи та методики наукового дослідження: теоретичні – аналіз та синтез інформації, порівняння, класифікації та систематизації, метод теоретичного узагальнення; емпіричні – анкетування, опитування, зокрема шкала прокрастинації для студентів (С. Лей) [10]; «Опитувальник самоорганізації діяльності» (Е.Ю. Мандрикова) [11]; методики «Діагностика соціально-психологічного клімату» (О.С. Михалюк) та «Визначення ціннісно-орієнтаційної єдності групи» (В.С. Івашкін, В.В. Онуфрієва) [12]; авторська анкета для дослідження організаційно-психологічних чинників. Аналіз отриманих даних здійснювався за допомогою методів математичної статистики, а саме: коефіцієнт кореляції Пірсона, точковий бісеріальний коефіцієнт. Значущість статистичного показника встановлювалась на основі врахування критичних значень відповідно до об'ємів емпіричної вибірки за рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$. Для обробки даних застосовувалася програма Excel.

Дослідження проводилося на базі філософського факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Всі респонденти навчалися за спеціальністю «Психологія». Вибірка включала 62 студента віком від 17 до 22 років.

На початку дослідження важливо було виявити академічну прокрастинацію в опитуваних та визначити її рівень прояву. Для цього

ми скористалися методикою С. Лей. Високий рівень академічної прокрастинації було виявлено у 74 відсотків досліджуваної вибірки, середній рівень – у 26 відсотків. При цьому студентів, у яких не простежується дане явище, не виявлено. Отримані результати дали можливість перейти до наступного етапу дослідження, а саме до вивчення причин академічного відтермінування. З допомогою розробленої анкети «Організаційні чинники академічної прокрастинації», в якій містилися питання відкритого та закритого типу щодо причин відтермінування, ми дізналися, що поширеною причиною відтермінування академічних завдань є терміни виконання – 64%. Тобто прокрастинація виникає, якщо терміни здачі академічного завдання є надто великими, або ж часу не достатньо. На другому місці – складність завдань. Цей показник становить 18 відсотків. Важливо, що відтермінування проявляється, якщо студент вважає, що завдання надто складне. Відсутність мотивації до навчання як причину прокрастинації вказали 14 відсотків респондентів. І показник «інше» становить 4%. До категорії «інше» були віднесені небажання виконувати завдання конкретних дисциплін, нестача часу.

Наступною досліджувалася здатність студентів до самоменеджменту. Сюди входять навички планування та цілепокладання. Було встановлено, що 14 відсотків студентів планують власну діяльність, але не ставлять віддалені цілі. Йшлося не лише про навчання, а й про інші види діяльності. Студентів, що займаються лише цілепокладанням, 18 відсотків. Студентів, які і планують і ставлять цілі, – 26 відсотків від загальної кількості. Загалом самоменеджмент практикують 58 відсотків усіх респондентів.

Наступним чинником є мотивація виконання навчальних завдань. Показники зовнішньої мотивації: оцінки за виконане завдання, стипендія, диплом; внутрішньої мотивації – отримання знань (саморозвиток), інтерес до навчання. Отримання високої оцінки як мотивація до виконання навчальних завдань становить 36 відсотків від усіх опитаних. Далі йде бажання отримати стипендію (14%), диплом (12%). Важливо, що отримання диплому як мотивація переважає у студентів контрактної форми навчання. Внутрішня мотивація переважає у студентів бюджетної форми навчання (23%). Мотив отримання нових знань становить 18 відсотків від усіх досліджуваних; мотив навчального інтересу – 20 відсотків. При цьому рівень академічної прокрастинації нижчий у студентів з внутрішньою мотивацією. Це пояснюється навчальним інтересом до дисциплін, а також баченням кінцевої мети навчання.

Ще одним чинником виникнення академічної прокрастинації є значимість виконання

академічних завдань для студентів. Важливість виконання академічних завдань відображає послідовність, з якою студент виконує завдання. 34 відсотки опитаних зазначили, що спершу виконують ті завдання, які мають короткий термін виконання. Для 18 відсотків важливим є контроль викладача. Стільки ж студентів під час виконання орієнтуються на навчальний інтерес до дисципліни. На отримання високої оцінки або ж уникнення незадовільного балу, орієнтовані 10 відсотків студентів. 12 відсотків опитаних зазначили, що для них не важливий жоден з перелічених чинників. Це означає, що студент виконуватиме спочатку ті завдання, у яких короткий термін здачі, або ж якщо викладач здійснює постійний контроль за виконанням.

Далі досліджувалося вміння планувати та організовувати власну діяльність з допомогою методики Е.Ю. Мандрикової «Самоорганізація діяльності». За шкалою «Планомірність» встановлено такі результати: високі показники (30%), середні (34%) і низькі (36%). Тобто 30 відсотків респондентів залучені до щоденного тактичного планування. Решта студентів роблять це з перервами або ж взагалі не планують діяльність. Результати опитування за шкалою «Цілеспрямованість»: високий рівень цілеспрямованості і здатність концентруватися на меті демонструють 80 відсотків опитуваних; середній рівень – 20 відсотків. За шкалою «Наполегливість» визначено, що у 38 відсотків наявний високий рівень; у 36 відсотків – середній; у 26 відсотків – низький рівень наполегливості. Це означає, що у більшій половині досліджуваних спостерігається слабовиражена схильність до докладавання вольових зусиль для завершення початку справи та впорядкованої активності. За шкалою «Фіксація» виявлено високий рівень у 76 відсотків опитаних студентів, середній рівень – у 22 відсотків і низький рівень фіксації – у 2 відсотків. Це означає, що у більшості студентів наявна ригідність у відношенні планування, залежність від чіткого розкладу. За шкалою «Самоорганізація» виявлено таке: високий і середній рівень самоорганізації діяльності у 26 відсотків опитуваних, низький рівень у 48 відсотків. Тобто 52 відсотки досліджуваних використовують зовнішні ресурси в організації діяльності. Результати опитування за шкалою «Орієнтація на теперішнє»: високий рівень за даною шкалою у 60 відсотків респондентів, середній рівень у 30 відсотків, низький рівень орієнтації у 10 відсотків. Тобто більшість орієнтовані на сьогоднішнє і не ставлять віддалених цілей, що підтверджують дані, отримані з допомогою анкети.

Загалом академічна прокрастинація (АП) наявна у всіх досліджуваних. Суттєвої різниці у прояві АП між студентами бюджетної

та контрактної форм навчання не виявлено. Студенти, які практикують самоменеджмент, мають нижчі показники АП. У студентів з внутрішньою мотивацією до навчання рівень АП нижчий. У студентів з високим рівнем цілеспрямованості показники АП вищі, аніж у студентів з середнім рівнем.

Ще одним чинником прокрастинації є соціально-психологічний клімат групи. Для його визначення ми використовували методику О.С. Михалюк та А.Ю. Шалито. Так, 56 відсотків студентів вважають, що у їхній групі сприятливий соціально-психологічний клімат; для 38 відсотків у колективі малосприятливий клімат; для 6 відсотків – несприятливий. Вивчення згуртованості студентських груп здійснювалося за методикою В.С. Івашкін, В.В. Онуфрієва. За результатами дослідження було встановлено: найвищий рівень згуртованості наявний у студентів 5 групи (47%); 32 відсотки – рівень 4 групи; у групі 3 рівень згуртованості – 22 відсотки; у групі 2 та 1 – по 31 і 33 відсотки відповідно.

Наступним етапом дослідження було встановлення кореляційних зв'язків між організаційно-психологічними чинниками та академічною прокрастинацією за допомогою кореляційного аналізу Пірсона. Так, між академічною прокрастинацією (АП) та «Планомірністю» наявний обернений кореляційний зв'язок $r_x = -0,306305$ (значимість 0,01); між АП та «Наполегливістю» існує обернений зв'язок $r_x = -0,372412$ (значимість 0,01). Отже, чим нижчими будуть рівень цілеспрямованості та рівень планомірності у студентів, тим вищим буде прояв академічної прокрастинації.

Кореляційний аналіз чинника згуртованості групи з академічною прокрастинацією дав наступні результати: $r_x = -0,132361$. Це означає, що рівень згуртованості корелює з академічною прокрастинацією на рівні статистичної значимості 0,05. Тобто згуртованість колективу має незначний вплив на виникнення академічної прокрастинації у досліджуваній вибірці студентів. Окрім цього чинника, досліджувався рівень соціально-психологічного клімату колективу (СПК). Тут кореляція встановлювалася за допомогою кореляційного аналізу Пірсона: $r_x = -0,356386$. Тобто між академічною прокрастинацією та рівнем соціально-психологічного клімату наявний єдиний обернений кореляційний зв'язок. Це означає, що чим нижчий рівень СПК, тим вищий рівень академічної прокрастинації.

Окрім цього, кореляційний аналіз здійснювався за допомогою точкового бісеріального аналізу. Цей тип аналізу використовували для дослідження зв'язку між самоменеджментом та академічною прокрастинацією. В поняття «самоменеджмент» ми включали навички планування та цілепокладання. Між умінням

планувати та академічною прокрастиною існує непрямий кореляційний зв'язок $R_{pb} = -0,410307$ зі значимістю 0,01. Це свідчить про те, що чим краще розвинена навичка планування діяльності, тим нижчим буде рівень академічної прокрастиною. Показники зв'язку цілепокладання і АП такі: $R_{pb} = -0,480370$ – сильний обернений зв'язок зі значимістю 0,01. Тобто низький рівень цілепокладання може впливати на рівень АП. Можна стверджувати, що відсутність вміння ставити цілі сприятиме появі академічної прокрастиною.

Наступним досліджувалися форма навчання, контроль викладача за діяльністю та особливості навчальних завдань у зв'язку з академічною прокрастиною. До уваги бралася денна бюджетна та денна контрактна форми навчання. Згідно з результатами кореляційно аналізу бачимо, що форма навчання не впливає на виникнення академічної прокрастиною, оскільки зв'язок цих показників на рівні $R_{pb} = 0,013251$. Зв'язку фактично немає.

Далі вивчався зв'язок між академічною прокрастиною та контролем викладача за навчальною діяльністю. Дані були зібрані за допомогою анкети. Між академічною прокрастиною та контролем викладача за навчальною діяльністю існує сильний обернений кореляційний зв'язок $R_{pb} = -0,410352$ зі статистичною значимістю 0,01. Це означає, що чим більший контроль за навчальною діяльністю, тим менший прояв академічного відтермінування.

Проведене емпіричне дослідження дозволило нам встановити, що між академічною прокрастиною та наполегливістю і плано-мірністю особистості існує обернений кореляційний зв'язок; існує обернений кореляційний зв'язок між соціально-психологічним кліматом колективу та рівнем академічної прокрастиною; відсутній зв'язок між згуртованістю колективу та рівнем академічної прокрастиною; виявлено наявність сильних обернених кореляційних зв'язків між плануванням, цілепокладанням та академічною прокрастиною. Доведено, що такі особливості навчальних завдань, як складність та терміни здачі, не впливають на виникнення академічного відтермінування у студентів. За допомогою розробленої анкети вдалося встановити відсутність зв'язку між формою

навчання та рівнем прояву академічної прокрастиною. Виявлено сильний обернений зв'язок між контролем викладача за навчальною діяльністю та рівнем прояву академічної прокрастиною у студентів. Перспективи подальших напрацювань вбачаємо у вивченні організаційно-психологічних чинників академічної прокрастиною у студентів, які навчаються на дистанційній формі навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ковилин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастиною *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2013. № 2 (2). С. 22–41.
2. Milgram N.A. Procrastination: A malady of modern time. *Boletín de Psicología*. 1992. Vol. 35:83. 102 p.
3. Lay C. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986. № 20. P. 474–495.
4. Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. Procrastination and task avoidance. New York : Plenum Press, 1995. 273 p.
5. Rabin L., Fogel J., Nutter-Upham K. Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*. 2011, 33(3). P. 344–357.
6. Onwuegbuzie Anthony J. Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 29, No. 1, February 2004.
7. Соболева С.М. Академічна прокрастиною як психолого-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 34. С. 190–197.
8. Дворник М.С. Соціально-психологічні практики відтермінування в конструюванні особистістю власного майбутнього : дис .канд. психол. Наук : 19.00.05. Київ, 2014 р. 215 с.
9. Кузнєцов М.А. Прокрастиною як чинник емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія»*. 2016 р. Вип. 22. С. 61–70.
10. Лей С. Шкала прокрастиною для студентів. Опитувальник. URL: <http://xn----7sbaeiowbgqig8abjbc7acdh6a9czc6mla.xn--p1ai/downloads.php?download>.
11. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности. *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. 25 с.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. 490 с.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсоткові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви *укладаєте угоду* про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що *убезпечить Вас від перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:		
Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ГАБІТУС

Науковий журнал

Випуск 28

Коректура • *В. Ізак*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 19,06. Ум. друк. арк. 19,53.
Підписано до друку 01.09.2021. Замов. № 1021/364. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.